



**TIAGO JOÃO
VITÓRIO DAS NEVES**

**A ESCRITA COLABORATIVA DE TEXTOS
NARRATIVOS – um estudo com alunos do 2.º ano de
escolaridade**



**TIAGO JOÃO
VITÓRIO DAS NEVES**

**A ESCRITA COLABORATIVA DE TEXTOS
NARRATIVOS – um estudo com alunos do 2.º ano de
escolaridade**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Rosa Lúdia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro
(arguente)

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

Agradecimentos

À Professora Doutora **Maria Luísa Álvares Pereira**, por tudo. E por tudo é pouco. Pelas conversas que me motivaram a perguntar, a ler, a observar e a refletir. Pela orientação preciosa nesta investigação. Pela exploração de novos e diferentes caminhos. E pela disponibilidade e ajuda ao longo deste percurso.

À minha **mãe**, pelo amor, pela força, pela confiança e por estar sempre do meu lado. Não há nada que substitua esse abraço, meu porto de abrigo.

À minha **família**, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À minha colega de estágio, **Daniela Rodrigues**, pela amizade e companheirismo durante as primeiras aventuras pelas salas de aula e de professores.

À **Ana Butt**, pela amizade e pela força constante ao longo deste desafio e à sua fantástica **família**, que em várias alturas substituiu a minha e tão bem me recebeu.

Aos meus **amigos** de sempre, que tantas vezes ficaram para trás nas curvas deste caminho! À **Inês**, ao **Diogo**, ao **Vítor**, ao **Pedro**, ao **Vale**, ao **Gonçalo**, à **Rita** e a todos os outros!

palavras-chave

Produção textual; Interação Leitura-Escrita; Escrita Colaborativa; Interações Sociais.

resumo

A presente dissertação enquadra-se no contexto de formação do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. É dedicada à área da Didática do Português e foca-se na escrita colaborativa de textos narrativos por crianças recém-alfabetizadas ou ainda em processo de alfabetização.

O estudo propôs-se a identificar as dinâmicas de coelaboração que ocorrem entre uma díade de alunas do 2.º ano de escolaridade, durante a escrita colaborativa de textos narrativos, bem como as funções das leituras realizadas durante o processo de produção textual. Baseado nas teorias socioconstrutivistas, pretende relevar a importância das interações sociais no desenvolvimento de competências de escrita, assim como importância da leitura para o ensino da escrita.

O corpus de análise foi recolhido pelo Projeto de Cooperação Internacional InterWriting – I. Em conjunto com outras parcerias, este projeto desenvolveu um sistema que permitiu a captura e sincronização de um filme-escrita, um filme-díade, o áudio-alunos, a folha de papel com o texto acabado, bem como as transcrições dos comentários da díade. Todos os elementos referidos quando sincronizados, formam uma importante base de dados a partir da qual foi possível desenvolver o presente estudo. O corpus é composto por quatro produções textuais escritas colaborativamente por uma díade de alunas pertencente a uma escola da zona de Aveiro.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a coconstrução constitui a dinâmica de coelaboração mais frequente durante o trabalho colaborativo, relevando o envolvimento cognitivo ativo por parte das duas alunas. Além disso, foi possível constatar que, através do trabalho colaborativo, as alunas descobriram uma nova forma de produzir textos e de aprender em interação, procurando essa opção e abandonando a passividade em tarefas colaborativas. Importa também relevar a importância da verbalização silábica para a correção ortográfica, bem como da leitura como forma de revisão textual e de procura de coesão e coerência textual.

Keywords

Text production; Reading-Writing Interaction; Collaborative Writing; Social Interactions.

Abstract

This master's thesis falls within the learning context of the Masters in 1st and 2nd Basic Education Cycles Teaching. It is dedicated to the field of Portuguese Didactics and it focuses on the collaborative writing of narrative texts by newly literate children.

This study aims to identify the co-elaboration behaviour that occurs between a dyad of 2nd grade students, during the collaborative writing of narrative texts, as well as the reading purposes throughout the textual production process. Based on the social constructivism theories, it aims at re-evaluating the importance of social interactions in the writing competences development, as well as the importance of reading to the teaching of writing.

The analysis corpus was collected by the International Cooperation Project InterWriting – I. Along with other partnerships, this project has developed a system that allows the capture and synchronization of a writing-movie, a dyad-movie, a students-audio, the final text sheet paper, as well as the dyad's commentaries transcripts. All of the referred elements, when synchronized, form a powerful database from which it was possible to run this study. Thus, the analysis corpus consists of four collaborative written text productions by a student dyad from a school in the Aveiro district.

The obtained results allow us to conclude that co-construction is the most frequent co-elaborative behaviour during the collaborative work, re-evaluating the active cognitive enrollment by the two students. Besides that, it was also possible to determine that, through the collaborative work, the students found out a new way of producing texts and of learning in interaction, seeking for that option and abandoning the passiveness in collaborative tasks. One should also re-evaluate the importance of the syllabic verbalization for the orthographic correction and the importance of reading as a way of text revising and of seeking text cohesion and coherence.

Índice

Introdução.....	17
Capítulo 1. Enquadramento Teórico.....	19
1.1 A Escrita e a Escola.....	21
1.2 O processo de escrita.....	25
1.3 A revisão textual.....	29
1.4 A aprendizagem colaborativa.....	31
1.4.1. A escrita colaborativa.....	32
1.4.2. As interações sociais na escrita colaborativa.....	35
Capítulo 2. Metodologia.....	39
2.1 Definição técnica do estudo.....	41
2.2 Corpus de análise.....	44
2.2.1 Procedimentos de recolha.....	44
2.2.2. Seleção das produções escritas.....	46
2.3 Categorias de análise.....	48
Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados.....	55
3.1 Dinâmicas de coelaboração.....	58
3.2 Funções da leitura.....	65
Capítulo 4. Considerações finais.....	69
Referências bibliográficas.....	73

Índice de anexos

Anexo I – Normas de Transcrição	75
Anexo II – Transcrição do Texto 1	80
Anexo III – Transcrição do Texto 2	102
Anexo IV – Transcrição do Texto 3	130
Anexo V – Transcrição do Texto 4	147

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1 - Modelo Contemporâneo da Compreensão Leitora, adaptado de (Giasson, 2000)	23
Figura 2 - Recente modelo representativo do processo de escrita, adaptado de (Hayes, 2012).....	27
Figura 3 - Exemplo da tabela de análise	51
Figura 4 - Dinâmicas de coelaboração por percentagem do tempo total	58
Figura 5 - Evolução do recurso à coconstrução por percentagem do tempo total	61
Figura 6 - Evolução do recurso às colaborações concordantes e à confrontações contraditórias	62
Figura 7 - número de ocorrências de colaborações concordantes e confrontações contraditórias, por aluna ..	64
Figura 8 - Funções da leitura, por texto e n.º de ocorrências.....	66
Tabela 1 - As produções escritas que constituem os dados do corpus, informações relevantes	47
Tabela 2 - Exemplo 1: Coconstrução	52
Tabela 3 - Exemplo 2: Coconstrução	52
Tabela 4 - Exemplo 1: Colaborações concordantes.....	53
Tabela 5 - Exemplo 2: Colaborações concordantes.....	53
Tabela 6 - Exemplo 1: Confrontações contraditórias	54
Tabela 7 - Exemplo 2: Confrontações contraditórias	54

Introdução

Este estudo tem por objetivo compreender o processo de escrita colaborativa em tempo real, sob condições ecológicas, através de tarefas de escrita em díade. Pretendemos analisar as interações que ocorrem neste processo, assim como o efeito que a escrita colaborativa pode representar na qualidade dos textos escritos. Para isso vamos analisar as dinâmicas de coelaboração utilizadas por uma díade de alunas, bem como as funções das leituras por elas realizadas durante as tarefas de escrita colaborativa.

No Capítulo 1, apresentamos o enquadramento teórico que sustentou este estudo. Em primeiro lugar abordamos a relação entre a escrita e a escola, partindo da realidade atual e das exigências da nossa sociedade. Sendo uma das competências mais necessárias nos dias que correm, nem sempre a forma como esta é desenvolvida e trabalhada na escola conduz à aquisição da mesma. Contudo, é através da escrita que é feita a avaliação nas escolas e a partir da qual se põe à prova os conhecimentos dos alunos nas mais diversas áreas curriculares. Muitos autores vêm defendendo a relevância de uma mudança de paradigma relativamente ao ensino da escrita, justificando-o pela especificidade e complexidade que envolve esta competência que, por vezes, é encarada como uma consequência natural da aprendizagem do princípio alfabético e do código de escrita.

Em segundo lugar, procuramos descrever e compreender o processo de escrita, recorrendo aos modelos que foram apresentados por diversos autores. Ao longo dos anos, o processo de escrita foi objeto de estudo de múltiplas pesquisas que permitiram uma melhor compreensão dos processos e subprocessos que ocorrem durante a atividade de escrita. Um

dos autores que mais se destacou nesta área de investigação foi John Hayes que foi investigando, refletindo e alterando os seus modelos demonstrando assim a complexidade do processo de escrita.

Em último lugar, focamo-nos na aprendizagem colaborativa, assente nas teorias socioconstrutivistas de Vygotsky, e na sua relevância no desenvolvimento de diversas competências, como demonstrado por diversos estudos. São estas teorias que motivam a crença de que também as competências de escrita podem e devem ser desenvolvidas colaborativamente. Assim, desenvolvemos o tema da escrita colaborativa, bem como das interações sociais que ocorrem durante a mesma.

No Capítulo 2, são apresentadas as características metodológicas que guiaram a condução da investigação. Em primeiro lugar é apresentada uma definição técnica do estudo, onde contemplamos as abordagens que utilizámos para analisar os dados do *corpus*. Em segundo lugar, importa então definir o *corpus* de análise, bem como os procedimentos de recolha do mesmo e os respetivos critérios de seleção. Por fim, são apresentadas, descritas e exemplificadas as categorias de análise que foram adaptadas e criadas para servir os objetivos do estudo.

No Capítulo 3, procedemos à apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos. Procurou-se organizar os dados, por forma a proporcionar um olhar crítico e incisivo sobre os fenómenos observados, bem como tentar justificar e explicar alguns dos dados recolhidos. Este capítulo encontra-se dividido nas duas vertentes de análise do *corpus*: as dinâmicas de coelaboração; e as funções da leitura.

Por fim, no Capítulo 4, são concebidas as Considerações Finais, nas quais procederemos à síntese de algumas das conclusões possíveis de retirar e constatar a partir da análise dos dados.

Capítulo 1. Enquadramento Teórico

1.1 A Escrita e a Escola

“À l’école, on peut écrire: mais tout écrit n’est pas une occasion de se mettre en activité, certaines consignes reviennent à copier ou s’exercer tellement mécaniquement que l’on peut se demander quelle part y prend l’apprenant...”

Chabanne e Bucheton (2002, p. 4), citados por Pereira (2003)

As características do texto escrito tornam-no um alvo privilegiado da avaliação e da correção. O facto de exprimir ideias e conhecimentos dos alunos, o trabalho criativo que implica, a possibilidade de revelar raciocínio e interiorização de conhecimentos do aluno tornam a escrita um espaço de avaliação por excelência (Barbeiro, 1999). Ramos (2006), citado por Baptista (2014), refere mesmo que o facto de a linguagem escrita desempenhar, ao longo de toda a escolaridade dos alunos, uma função essencialmente avaliativa, torna-se para os alunos um fator de desmotivação e desinteresse perante esta competência.

O desenvolvimento da escrita na escola deve prender-se, fundamentalmente, com a consciência, por parte dos alunos, da funcionalidade da escrita, nomeadamente através de práticas de produção e aperfeiçoamento dos textos dos alunos com uma intencionalidade social subjacente (Niza, Segura, & Mota, 2011). Será, sempre, importante não esquecer a necessidade de guiar os alunos na complexidade desta atividade. Contudo, em contexto escolar, a escrita é, frequentemente, uma atividade relegada para a última fase das aulas – que, muitas vezes, por falta de tempo, não chega a ser realizada. Por outro lado, quando é, efetivamente, levada a cabo na aula, reduz-se a pedir, aos alunos, que escrevam uma composição sobre determinado tópico, para depois ser avaliada pelo professor. É, também,

habitualmente encarada como um produto estático, final. O trabalho intermédio de escrita é desvalorizado, senão ignorado, uma vez que a versão final é, esteticamente, mais aprazível do que um rascunho cheio de traços, rasuras ou reformulações (Pereira, 2002).

Daqui resulta o que Cassany (1999) refere como a sobrevalorização de aspetos formais, como a ortografia, que se estende depois a uma negligência de aspetos internos do texto, como a coerência ou adequação. A consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita representa a todos os escreventes pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos. Na verdade, as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve (Elbow & Belanoff, 1995, citados por Niza et al., 2011).

Outra das dimensões que não pode estar dissociada do ensino da escrita é a leitura e a compreensão leitora e a sua contribuição para esse processo. Segundo Sá e Andrade (2004), “acredita-se que da dialéctica entre a compreensão na leitura e a produção escrita podem resultar mais-valias para os alunos, ao nível da sua aprendizagem em Língua Materna, que podem ser extensivas a todas as disciplinas que constituem o seu currículo”. As novas práticas nas escolas deveriam, assim, passar por situações de aprendizagem em que a leitura e a escrita se relacionem em vez de, como muitas vezes acontece, serem trabalhadas de forma estanque ou paralela. O sucesso de cada uma dessas competências passará, então, pela consciencialização da complementaridade existente entre elas.

Contudo, a leitura e a compreensão leitora são competências que podem representar, por si só, um obstáculo para os alunos, acabando por não conseguir acompanhar a articulação com o ensino da escrita. Sim-Sim (2003), refere que “a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar”.

Importa salientar, também, que uma condição imprescindível para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura seja proficiente, segundo Colomer (2001), “(...) é a de conceder-lhes [aos alunos] o sentido de prática social e cultural que [a leitura] possui, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio de ampliar as possibilidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento”.

Giasson (2000:21), a par de outros investigadores, trata a leitura como um processo interativo que depende de três variáveis para garantir a compreensão: o texto, o leitor e contexto. A leitura só será proficiente não através da justaposição de habilidades isoladas, mas numa situação em que estas estão inter-relacionadas, complementando-se umas às outras. A *Figura 1*, demonstra precisamente essa relação que, apesar de pressupor algum grau de sobreposição, realça a interação entre as variáveis e os seus conteúdos. Esta realidade tem de ser tida em conta no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

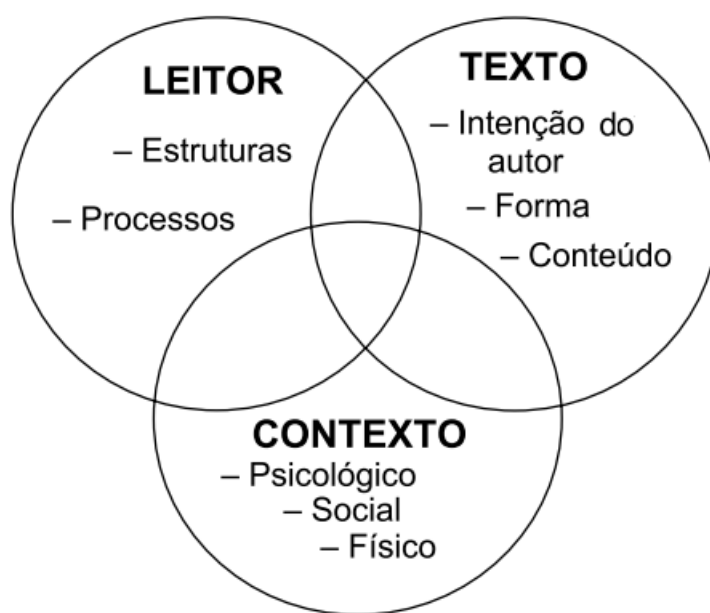


Figura 1 - Modelo Contemporâneo da Compreensão Leitora, adaptado de (Giasson, 2000)

As investigações no campo da escrita resultaram num perfil do bom escritor, traçado por Cassany, Luna, e Sanz (2000), que inclui diversos aspetos. Será este o perfil a desenvolver e estimular entre os alunos, através da escola. Para os autores, o bom escritor:

- (i) Lê muito, uma vez que a leitura é um dos principais veículos do código escrito;
- (ii) Tem consciência do público a que se destina, considerando o que o recetor já sabe, qual a melhor forma de expor os seus argumentos, etc.;
- (iii) Planifica o texto, estabelecendo objetivos, e relê o texto à medida que o escreve, verificando a concordância com os objetivos traçados;
- (iv) Reformula o conteúdo do texto, acrescentando, por exemplo, novas ideias e recorre às estratégias de apoio que conhece (gramáticas ou dicionários).

É com este escritor em vista que a escrita deverá ser trabalhada na aula.

1.2 O processo de escrita

“Nós não estamos muito interessados naquilo que o aluno está a escrever (is writing); estamos é muitíssimo interessados naquilo que ele já escreveu (he has written)”

Zoellner (1969, p. 289), citado por Niza et al. (2011)

Contrapõe-se, assim, à prática corrente nas escolas já descrita e tendo em conta o perfil traçado por Cassany et al. (2000) uma outra forma de ensino da escrita, orientada para o processo de construção do texto e não para o produto final. Esta escrita processual foi descrita por vários autores e valoriza o acompanhamento dos alunos em todos os estágios que conduzem ao texto final. Tal processo de escrita é de grande complexidade e a investigação procurou sempre representá-lo através de modelos, que foram sendo atualizados e melhorados consecutivamente. Os primeiros estudos nesta área resultaram em *modelos lineares*, assim denominados por considerarem o ato de escrever como um conjunto de operações lineares e não regressivas, distinguindo claramente os momentos em que essas operações ocorrem relativamente à escrita. Contudo, os modelos foram sendo atualizados e os estudos neste campo revelaram que os processos e subprocessos envolvidos na redação podem ocorrer em qualquer momento e de forma recursiva, durante a produção escrita. Esta nova forma de representação constituiu os denominados *modelos não lineares de escrita*.

Um dos modelos que permitiu diversificados trabalhos de investigação e que constitui, por isso, um dos marcos mais importantes na pesquisa sobre a problemática da escrita foi o de Flower e Hayes (1981). Estes investigadores para além de distinguirem três domínios implicados na atividade de escrita (o contexto da tarefa, o processo de escrita propriamente dito e a memória de longo prazo do sujeito) descrevem pormenorizadamente os três processos da atividade de escrita que interagem entre si:

- (i) **Planificação:** seleção e avaliação das ideias armazenadas pela memória a longo prazo do escrevente e que têm que passar para a escrita. É uma representação abstrata que se subdivide em três subprocessos: conceção das ideias, sua organização e definição dos objetivos;
- (ii) **Textualização:** redação propriamente dita, a escrita do primeiro rascunho, respeitando uma sequência lógica da informação, as regras gramaticais e sintáticas;
- (iii) **Revisão:** leitura, avaliação e eventual correção do texto produzido, comparando-o com os objetivos da planificação inicial. Podem-se fazer acrescento ou corte de ideias, substituições ou supressões de elementos repetitivos ou desnecessários.

O modelo vai sendo atualizado ao longo dos anos e Hayes (2012) propõe um novo modelo, enriquecendo-o com aspetos socioculturais, cognitivos e emocionais. O autor inclui no novo modelo, representado pela *Figura 2*, componentes tão relevantes como a memória de trabalho, a motivação, o processo de transcrição e a organização dos processos cognitivos em tarefas de interpretação, reflexão e textualização. Relativamente à omissão do processo de transcrição nos seus modelos anteriores, Hayes (2012) admite dever-se à crença

generalizada de que a transcrição para os adultos ocorre de forma tão automatizada que não teria qualquer impacto nos outros processos de escrita podendo ser seguramente ignorada.

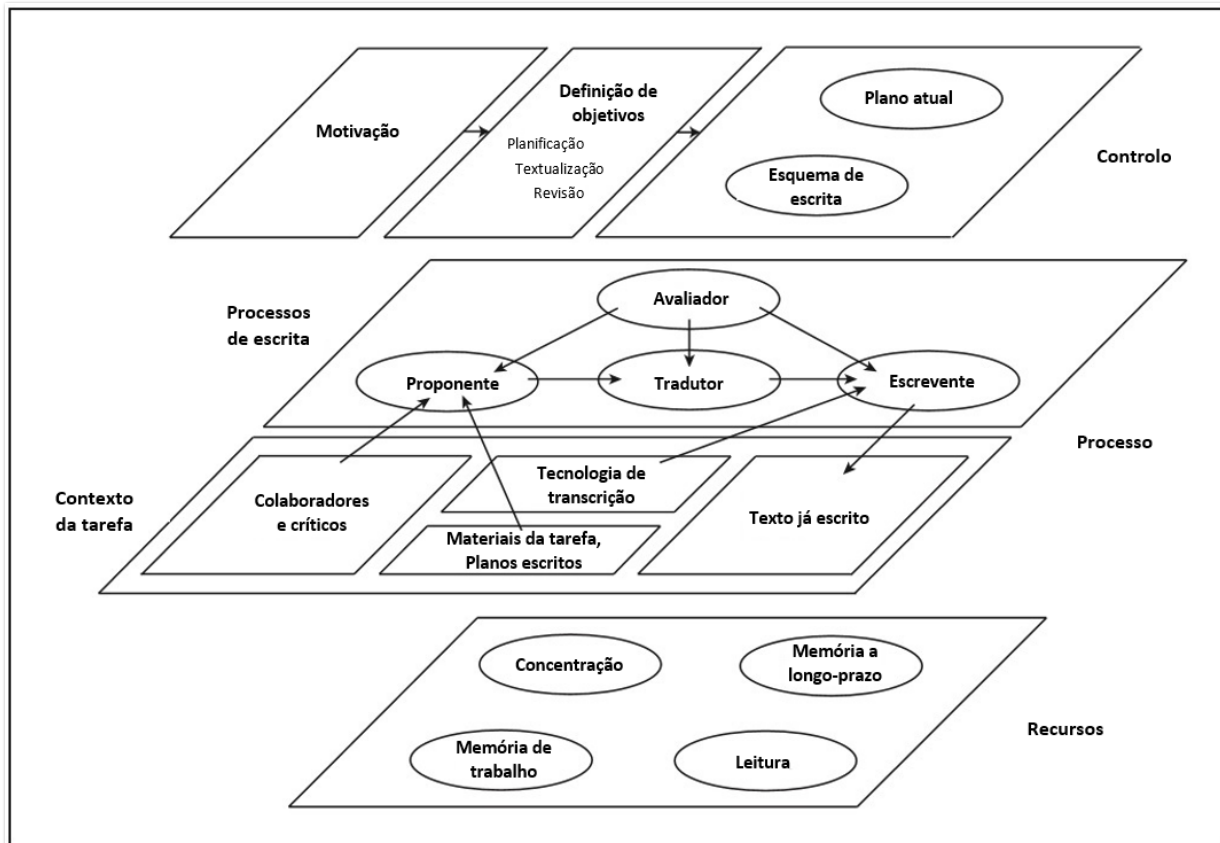


Figura 2 - Recente modelo representativo do processo de escrita, adaptado de (Hayes, 2012)

O autor refere que, em 1994, Berninger, Cartwright, Yates, Swanson e Abbott, descreveram o processo de transcrição (incluindo a soletração e ortografia) como crítico no desenvolvimento da escrita por parte dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Também em 1994, Bourdin e Fayol, demonstraram que ao dificultar ligeiramente a tarefa de escrita (por exemplo, exigindo que adultos escrevessem apenas com maiúsculas) a transcrição torna-se tão problemática como as dificuldades sentidas pelas crianças no início da escrita. Hayes (2012) refere ainda que, conjuntamente com Chenoweth, se surpreendeu ao descobrir que a transcrição para o adulto escritor se tornava mais lenta quando a memória de trabalho verbal era reduzida, convencendo-o assim da sua relevância a nível cognitivo. Além disso, a sua pesquisa revelou que os meios através dos quais os textos eram transcritos eram realmente importantes. Se as crianças ditassem os seus textos em vez de os escreverem

a qualidade dos textos aumentava significativamente. Outra adição relevante no seu modelo de 2012 está relacionada com aspetos emocionais como a motivação.

O autor considera que o modelo apresentado necessita da combinação da motivação com os processos cognitivos de forma a refletir adequadamente a capacidade de escrita. A mais óbvia demonstração da importância da motivação é através da sua influência na vontade dos alunos em se empenharem na escrita. Este facto ficou também evidente quando se comparou o empenho na escrita em diferentes tarefas de produção textual. Se fosse pedido aos escritores um texto relativo aos seus interesses, medos, desejos ou frustrações, o empenho era significativamente maior e os textos apresentavam-se com mais qualidade no final (bem como a perceção dos escritores relativamente ao seu próprio texto).

1.3 A revisão textual

Um dos processos de escrita referidos anteriormente e amplamente estudados por diversos autores é o da revisão. “Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor” (Fitzgerald, 1987, citada por Chanquoy, 2009, p. 80). De acordo com esta definição, a revisão é um processo difícil e complexo a nível cognitivo, na medida em que implica quer a implementação de uma correção quer os diferentes procedimentos envolvidos nesse processo.

Assim, a revisão pode ser definida como a examinação do texto já produzido e envolve a releitura, eventualmente acompanhada de correções ou modificações. Contudo, Chanquoy (2009) considera que esta definição se refere principalmente a uma revisão externa do texto, onde se podem observar mudanças visíveis. Para a autora, importa considerar também a dimensão mental da revisão, entendida como o processo de avaliar e clarificar o pensamento do escrevente. No modelo de Flower e Hayes (1981) apresentado, estas dimensões da revisão aparecem distinguidas entre reviewing e revising. No entanto, esta dimensão mental torna-se mais difícil de analisar empiricamente, sendo que os estudos já existentes recorreram à utilização de protocolos verbais.

Segundo Myhill e Jones (2006), existem múltiplas taxonomias para os subprocessos envolvidos na revisão. Flower e Hayes (1981), por exemplo, identificaram dois subprocessos: ler para detetar erros e avaliar, e editar para fazer alterações. Por outro lado, Chanquoy (2009) discrimina entre editing para corrigir erros ou incoerências, e rewriting envolvendo transformação, adição ou supressão: editing não envolve alterações significativas ou a reescrita, enquanto rewriting implica modificações relevantes no significado e sentido do texto. Sommers (1980), citada por Myhill e Jones (2006), atribui à revisão quatro atividades distintas: supressão, substituição, alteração e reorganização.

Ao longo dos anos, tem-se verificado alterações significativas no foco dos estudos relativamente à revisão. Peterson (2003) refere que as investigações iniciais sobre a revisão se focavam na natureza e nas diferenças das revisões feitas por escritores experientes e iniciantes. O autor refere que investigadores como Bridwell (1980) e Faigley e Witte (1981) descobriram que os escritores inexperientes tendem a restringir-se a elementos mais básicos da escrita, como a escolha de vocabulário, em alternativa a conceitos mais amplos. Enfatizaram, também, a relevância de variáveis situacionais, como o objetivo da escrita, o formato, o meio, o género e a familiaridade do escritor com a tarefa de escrita, o tema e o público-alvo, ao determinar o número e a qualidade das revisões feitas a um texto. A teoria do processo cognitivo dominou estes estudos iniciais, uma vez que o foco estava nos processos mentais do aluno escritor e nos elementos que pudessem influenciar o processamento cognitivo da tarefa em mãos Peterson (ibid). O mesmo autor refere que os estudos mais recentes, de investigadores como Mendonça e Johnson (1994), Nystrand (1990) e Tang e Tithecott (1999), trouxeram uma perspetiva socio-construtivista ao conceito de revisão, sugerindo que a revisão não pode ser totalmente compreendida através dos processos cognitivos que levaram à revisão. Em vez disso, esses estudos centram-se na forma como as revisões refletem o contexto social dos escritores, particularmente as suas perceções sobre as necessidades e expectativas do público-alvo.

1.4 A aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa tem-se tornado um conceito recorrente na pedagogia de hoje. Discutir a colaboração no ensino obriga-nos a referenciar Vygotsky (1978) e a sua teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo. O autor distinguiu dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o *actual development level*, o nível de desenvolvimento das funções da criança que se atingiu após ciclos de desenvolvimento completos. O segundo é a *zone of proximal development*, que Vygotsky descreve como a distância entre o primeiro nível e aquele a que o aluno conseguirá chegar recorrendo à ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes. Sucintamente, a teoria vygotskyana defende que, para lá de tudo aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, há uma variedade de conhecimentos e capacidades a que só conseguirá aceder quando ajudado por alguém mais competente. “What children can do with the assistance of others is even more indicative of their mental development than what they can do alone” (Vygotsky, 1978, p. 85). De acordo com esta teoria, o trabalho em colaboração levará a um desenvolvimento eficaz dos alunos, proporcionado pela interação com o professor ou com colegas que possuem outras capacidades, sendo esta interação o ponto-chave da aprendizagem.

1.4.1. A escrita colaborativa

No seu modelo sobre os processos de escrita, Flower e Hayes (1981) representam o que um escritor realmente faz durante a escrita. Como descrito anteriormente, o modelo distingue três processos principais: planificação, textualização e revisão. Esses processos incluem alguns subprocessos que são guiados pelo contexto da tarefa, pela memória a longo-prazo do escritor e pelo processo de escrita.

Apesar de o modelo apresentado pelos autores se centrar na escrita individual, aplicam-se os mesmos processos num cenário de escrita colaborativa. Na fase de planificação, os escritores geram ideias e procuram ativamente informação relevante na memória a longo-prazo, definem objetivos de escrita, organizam as ideias num texto coerente e coeso e podem, também, ter em conta os próprios leitores. Na escrita colaborativa, o processo de planificação é enfatizado, uma vez que a definição dos objetivos e da estrutura do texto necessita de ser negociada para que as ideias dos participantes estejam presentes no texto. Durante a textualização, os escritores traduzem essas ideias em linguagem visível. Na escrita colaborativa, pode haver várias formas de dividir a tarefa de textualização por todos os participantes de acordo com as suas capacidades. Dependendo do número de colaboradores, uns podem escrever enquanto outros ditam, podendo também revezarem-se nessas tarefas.

Apesar desta distribuição, todos os participantes são igualmente responsabilizados pelo produto final. De acordo com os autores atrás referidos, a revisão é um processo consciente pelo qual os escritores leem o que escreveram e sistematicamente reveem e avaliam o texto. Esta revisão pode ocorrer durante o processo de escrita e pode também apresentar-se como um estímulo para continuarem a escrever. De forma a construir um texto colaborativo coerente os escritores entram em negociações constantes sobre as avaliações relativas quer ao conteúdo quer à correção gramatical do texto.

Segundo Pereira & Barbeiro (2007: 10), a “interação que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. A colaboração reflete-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação.” Assim, a colaboração parece ter incidência quer no desenvolvimento de competências cognitivas quer emocionais. As atividades de escrita colaborativa refletem-se na vertente emocional do escritor, pois o facto de estarem pelo menos dois alunos a produzir o mesmo texto, faz com haja uma partilha de responsabilidades e de tarefas entre os alunos. Ao assumirem as suas responsabilidades, o aluno tem de se apoiar mutuamente para produzirem o texto, explicando e clarificando dúvidas ao colega, de forma sistemática. Desta forma, os alunos ao entreajudarem-se tendem a ficar motivados, aumentando assim a sua autoconfiança no ato de escrever.

Apesar dos benefícios da escrita colaborativa referidos em diversas investigações, Alves (2005) aponta diversas estratégias ou regras necessárias para um trabalho de escrita colaborativa de sucesso. É importante que o grupo possua um objetivo comum, fazendo com que a colaboração seja eficaz e centrada na produção de um produto também comum. Ao mesmo tempo, deve existir no grupo diferentes níveis de conhecimento, obrigando a que a comunicação seja verdadeira e ativando a negociação (já anteriormente referida) de aspetos do texto como o conteúdo, o estilo, entre outros. Este conhecimento diferenciado pode ser construído através de atividades em que os membros do grupo não possuem toda a informação de que necessitam, tendo de a solicitar junto de outros colegas. Além disto, o grupo deverá ter a oportunidade de se afastar do texto, quer a nível temporal quer espacial.

Segundo Alves (2005), este é um aspeto já previsto na escrita processual de Williams (1998), em que o autor recomenda a existência de um momento de pausa antes de efetuar a leitura do texto para a revisão. Apesar da autonomia promovida pelo trabalho colaborativo, este não implica um menor envolvimento do professor em contexto de sala de aula. Na realidade, o professor irá intervir mais frequentemente e até de forma mais personalizada no seu papel de facilitador da tarefa. Além de poder ajudar o aluno, poderá também participar na atividade em si através da escrita com os alunos ou apresentando-lhes os seus próprios textos e sugestões como modelos de processo de escrita.

1.4.2. As interações sociais na escrita colaborativa

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento cognitivo consiste, principalmente, na apropriação, por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura. Assim, assumem particular relevância as interações que a criança estabelece com os familiares, amigos, professores, etc., uma vez que é através dessas interações que o acesso aos meios necessários ao desenvolvimento cognitivo é possibilitado. A importância atribuída às interações sociais é expressa, de forma clara, na lei genética do desenvolvimento cultural, na qual o mesmo autor afirma que as funções mentais superiores aparecem, numa primeira fase, no plano das relações interindividuais e só depois no plano intrapsicológico.

Deste modo, o desenvolvimento cognitivo decorre através das interações com outros indivíduos, ou seja, a criança vai-se apropriando gradualmente dos sistemas de signos que fazem parte da cultura em que está inserida. Segundo Vygotsky, Wertsh e Schneuwly, referidos por Santana (2003: 15), os signos são “instrumentos psicológicos produzidos pela evolução sociocultural que se tornam mediadores da atividade mental. A mediação pelos signos permite o controlo dos próprios processos de comportamento e a transformação dos processos mentais do indivíduo”. Este sistema de signos a que os autores se referem e que atua no desenvolvimento cognitivo é a linguagem, ou seja, para haver interação e, conseqüentemente, aprendizagem (a partir da construção de significações entre indivíduos) é necessário haver linguagem.

Desta interação importa destacar o diálogo. Na linha do novo modelo sobre o processo de escrita de Hayes, também apresentado anteriormente, quando o aluno fala durante o momento em que escreve, verbaliza o seu conhecimento interno e permite que outras pessoas, colegas e o professor, o ajudem a ultrapassar as suas dificuldades, mostrando-lhe formas de resolver problemas ou alternativas que ele desconhecia (Cassany, 1999). O mesmo autor cita Camps (1998) referenciando, assim, os benefícios do diálogo durante o trabalho de escrita colaborativa:

- (i) Permite verbalizar os problemas da produção escrita, fazendo-o conscientemente e resolvê-los de forma cooperativa;
- (ii) Favorece a capacidade de falar sobre a língua e, conseqüentemente, a consciência metalinguística;
- (iii) Permite repartir entre os colegas a carga cognitiva da gestão textual, onde só o escrevente com experiência é capaz de gerir, autonomamente, os diversos aspetos da produção escrita, sendo que os aprendizes não têm capacidade suficiente para o fazer. Assim, o trabalho cooperativo permite que cada aluno assuma uma parte desta carga, através da adoção de estratégias diferentes e complementares. Enquanto um lê, o outro escuta sob a forma de destinatário ou preocupa-se com a questão da sequencialidade e coerência textual.

Na perspectiva de Gilly (1988), citado por Gomes (2006), as interações entre os pares têm um papel construtivo no desenvolvimento cognitivo através da coresolução. Os progressos alcançados traduzem-se tanto ao nível da melhoria do desempenho dos alunos como ao nível da aquisição de procedimentos de resolução mais fortes. Essa resolução de problemas através da interação coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum. As interações que se ativam entre os pares não são semelhantes nem quanto ao modo como se processam, nem quanto ao efeito que produzem.

Segundo Gomes (2006), o lidar com as diferenças individuais é uma mais-valia tanto para o trabalho da escola como para as suas vidas futuras. Permite analisar problemas sobre perspectivas diferentes, aprender a negociar e mediar os conflitos quando eles surgem. Além disso, o facto de a escrita ser produzida por um ou mais autores, em colaboração, não anula a dimensão individual da relação que cada um estabelece com a linguagem e entre eles como sujeitos, com especificidades próprias.

Esta situação privilegiada deve então ser aproveitada pelo professor para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através das suas interações e trocas. “A colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (Barbeiro, 1999).

Na escrita colaborativa, quando os escreventes se organizam em trabalho de pares, é necessário passar pelos processos de explicitar (um ao outro) e negociar, quer o significado do que se vai dizer, quer o modo como se vai pôr esse significado em palavras. Esta interação contribui para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas que vão desde as sociais às textuais (Martins e Niza, 1998): sociais, nomeadamente porque se aprende a ter em conta a opinião dos outros e textuais, uma vez que o trabalho partilhado obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, visto que existe a necessidade de estes serem explicitados ao colega. Ainda de acordo com as autoras, a partilha de ideias e textos entre pares permite aos alunos perceber mais facilmente que a escrita não representa apenas o texto a que se chega, mas também o conjunto de atividades que se desenvolve para chegar a esse produto.

Capítulo 2. Metodología

Este capítulo é dedicado à explicação das principais opções metodológicas que guiaram o desenvolvimento do estudo. Em primeiro lugar, apresentamos os principais aspetos metodológicos que caracterizam esta investigação, bem como a abordagem utilizada. Por fim, procedo à descrição das principais tarefas envolvidas na condução do estudo, nomeadamente as condições de recolha dos diferentes registos, a metodologia de transcrição e compilação dos mesmos, e a fixação e descrição do *corpus* a analisar.

2.1 Definição técnica do estudo

Este estudo dedicou-se a compreender o processo de escrita colaborativa em tempo real, sob condições ecológicas, através da análise de tarefas de escrita em díade. Para isso, o *corpus* foi analisado tendo em vista a identificação dos diferentes tipos de interações sociais entre uma díade. Além disso, e relevando a importância da leitura durante o processo de escrita, foram também identificadas e contabilizadas as instâncias em que a díade recorreu à leitura e com que funções a utilizou.

O estudo que desenvolvemos integra uma abordagem qualitativa, no sentido em que a análise dos dados é feita em termos de conteúdo, apesar de, para a análise do *corpus*, se recorrer à contabilização de diversos aspetos descritos e identificados.

A pesquisa quantitativa é regularmente utilizada nas ciências naturais quando se pretende estudar relações de causa-efeito e refere abordagens à investigação em que se recolhem, analisam e divulgam dados numéricos. Este paradigma de pesquisa é frequentemente visto como a antítese da investigação qualitativa, já que nela os dados surgem, frequentemente, em forma narrativa. Na realidade, o paradigma qualitativo procura, sobretudo, identificar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo (Coutinho, 2014).

De facto, uma das características da investigação qualitativa é a sua flexibilidade, na medida em que se adapta aos contextos mutáveis a que se aplica. Em suma, a investigação

qualitativa procura estudar o que os indivíduos dizem e fazem, não tanto com a intenção de verificar teorias e hipóteses, mas sim de as gerar. Recorre a técnicas de recolha de dados como os estudos de caso, entrevistas de profundidade, observação participante, gravações áudio e vídeo, entre outras. O investigador torna-se o filtro de todos os dados recolhidos, um aspeto que pode conduzir a alguma subjetividade. Esta poderá ser combatida através da triangulação dos dados, recolhendo e analisando os dados a partir de diferentes ângulos para os comparar e contrastar entre si.

A metodologia pode ser descrita como a ciência que estuda os métodos, no sentido de ajudar a perceber não os resultados do método científico mas o próprio processo em si (Coutinho, 2014). Neste estudo, o método que vamos utilizar tem as características de um estudo de caso porque procuramos estudar um fenómeno em profundidade – a escrita colaborativa, por diádes, em sala de aula. Contudo, apenas nos debruçaremos sobre alguns aspetos deste fenómeno, limitando de certa forma a profundidade do estudo. Assim, passaremos a descrever algumas das características do estudo de caso que se aplicam ao nosso estudo e, de seguida, apresentaremos a metodologia sugerida por Hyland (2016), no seu último artigo dedicado aos métodos de investigação sobre a escrita.

A utilização do método de estudo de caso não pressupõe a intenção de generalização dos resultados obtidos em cada caso, mas, pelo contrário, procura a compreensão do fenómeno sob observação (Merriam, citada em Bogdan & Biklen, 1994). Esta mesma autora refere que o estudo de caso “consiste numa observação detalhada de um contexto, ou indivíduo ou de um acontecimento específico”. No mesmo sentido, Ponte (2006) considera o estudo de caso como “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (p. 2).

Tendo em consideração a temática deste trabalho, surgiu como imperativo a adaptação e utilização de uma diferente abordagem metodológica utilizando como base o estudo de Hyland (2016) sobre os métodos e metodologias na investigação sobre a escrita.

O autor reflete sobre métodos específicos a este tipo de investigação e enumera os que considera mais adequados: elicitación (questionários, entrevistas, *focus groups* e testes); introspeção (protocolos verbais e diários); observação (registo de comportamentos e *keystroke logging*) e amostras de texto. Quanto às metodologias o autor releva as seguintes: experimentação; etnografia; auto-etnografia; análise crítica; análise de discurso e meta-análise. Perante o *corpus* do nosso estudo, o métodos utilizado durante esta investigação foi descrito por Hyland (2016) como a observação e a metodologia como a análise crítica.

O primeiro dá evidências do que as pessoas pensam e fazem e baseia-se na percepção consciente, bem como nos registos precisos dessas ações. No caso do nosso estudo e do material que constitui o *corpus* em análise, as condições ecológicas em que foram recolhidos os registos permitem-nos utilizar este método.

Relativamente à análise crítica, o autor define-a como um método que utiliza diferentes formas de identificar relações entre instâncias ocasionais de aprendizagem da língua e o seu uso em processos sociais mais abrangentes e é o que este estudo se propõe a fazer através das tarefas de escrita em diáde e do acesso às interações sociais que ocorrem durante o processo de escrita colaborativa.

2.2 Corpus de análise

Este estudo dedicou-se à análise de quatro processos de escrita produzidos colaborativamente por uma díade de alunas do segundo ano de escolaridade da Escola Básica da Vigia (Agrupamento de Escolas de Vagos). Estas produções surgem no seguimento de várias propostas de escrita feitas pela professora da turma, através das quais os alunos em díade combinam e escrevem, conjuntamente, uma história inventada. Fazem parte do *corpus* analisado diversos recursos multimédia, como o filme-díade, o filme-escrita, o registo áudio das alunas e a folha de papel com o texto acabado, recolhidos com o objetivo de registar simultaneamente o traço da caneta sobre a folha de papel, elementos audiovisuais do processo de escrita e a produção escrita final.

2.2.1 Procedimentos de recolha

O material do *corpus* acima enunciado foi recolhido por elementos integrantes de um projeto de cooperação internacional entre investigadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) da Universidade Federal de Alagoas, do Projeto Desenvolver, Automatizar e Autorregular os Processos Cognitivos na Composição Escrita (Projeto DAAR), sediado na Universidade do Porto (Portugal), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, do Grupo de Investigação Protexotos – produção de textos da Universidade de Aveiro (Portugal) e do Laboratório Ecole, Mutations, Apprentissages (EMA) da Universidade Cergy-Pontoise (França).

Este projeto, denominado *InterWriting* – I, filia-se aos estudos investigativos pluridisciplinares sobre processos de escrita em tempo e espaço real, dedicados a compreender a relação entre o escrevente e o texto em curso. Assim, pretende-se constituir uma ampla base de dados, de caráter longitudinal, contrastivo, qualitativo e quantitativo, formada pelo registo simultâneo de processos de escrita colaborativa em contextos de sala de aula, respeitando as suas condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interativas). O caráter longitudinal desta recolha foi possível graças ao registo fílmico de 8 propostas em cada turma, sendo alternado o aluno da dupla que escreverá e o aluno que ditará em cada proposta.

O registo destes processos contou com o apoio tecnológico oferecido pelo Sistema RAMOS, sistema de captura multimodal, em tempo e espaço real, de processos de escrita em contexto escolar, desenvolvido e testado pelos pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES). Este Sistema permite a captura e sincronização de três tipos de recursos multimédia: o *filme-escrita* (que permite o registo do traço da caneta sobre a folha de papel capturado através do uso de uma smartpen e do software *HandSpy*); o *filme-díade* (que regista os elementos audiovisuais através do uso de uma câmara de filmar instalada em frente à díade; e o *áudio-aluno* (que consiste no registo em áudio, através do uso de um gravador digital e microfone headset, do que cada aluno fala). O resultado da sincronização destes elementos é um *filme-sincro*, a partir do qual, a par das transcrições dos comentários da díade, se realizou esta investigação.

Na recolha dos materiais já descritos, foram cumpridos alguns procedimentos que procuraremos descrever de seguida. Antes das tarefas de produção escrita, semanalmente, a professora titular de turma, procedia à leitura expressiva de uma história (conto de fadas) e a um diálogo com os alunos sobre a história lida. Sem uma rígida abordagem didática e sistemática, eram explorados alguns elementos constituintes do texto narrativo, como as personagens, o tempo, o espaço e as peripécias, procurando fazer uma análise textual. Importa referir que este processo foi continuado durante a recolha dos dados, no horário das aulas da turma, no intervalo dos dias destinados às propostas de produção de texto e à recolha dos dados que constituem o *corpus* de análise deste estudo.

2.2.2. Seleção das produções escritas

Neste estudo, analisaremos quatro das propostas de produção textual lançadas a uma díade de alunas, as quais não serão denominadas pelos seus próprios nomes, mas pelas letras iniciais dos mesmos. Assim, serão identificadas, ao longo da investigação, por aluna L e aluna B, respetivamente. Em cada produção escrita é alternado o papel de cada aluna da díade, sendo que uma aluna desempenhará o papel de escrevente e a outra o de ditante. Além disso, é também alternada a orientação que os alunos recebem para cada proposta entre produções de escrita livre e produções de escrita induzida (onde é imposto uma temática, uma situação específica ou um conjunto de personagens). As propostas selecionadas para análise, além de incluírem duas situações de cada uma das variáveis alternantes, foram por nós identificadas como relevantes pela pertinência dos comentários e das interações realizados durante as mesmas.

No *Quadro 1*, apresentado abaixo, foram descritos os elementos principais das produções textuais selecionadas: a data em que foram concebidas, a instrução dada pela professora no momento de lançamento da proposta, o título dado pela díade ao seu próprio texto e o papel de cada aluna na produção de cada texto.

Data (dd/mm/aa)	Instrução (dada pela professora)	Texto (e título)	Papel desempenhado
12/02/15	Livre: “Inventa uma história.”	Texto 1: “O palhacinho”	Escrevente: L Ditante: B
23/02/15	Tema induzido: “Inventa uma história em que a personagem principal seja um rei mau”	Texto 2: “O rei e os criados”	Escrevente: B Ditante: L
27/02/15	Livre: “Inventa uma história.”	Texto 3: “O ovo especial”	Escrevente: L Ditante: B
06/03/15	Tema induzido: “Inventa uma história com a participação obrigatória de 3 personagens: a Capuchinho Vermelho, o Homem Aranha e o Lobo mau”	Texto 4: “A Capuchinho e o homem aranha com o lobo”	Escrevente: B Ditante: L

Tabela 1 - As produções escritas que constituem os dados do corpus, informações relevantes

Relativamente aos materiais do *corpus* atrás mencionados, resta apenas salientar que as transcrições dos comentários da diáde durante o trabalho colaborativo foram realizadas pelos elementos do projeto *InterWriting – I*. As transcrições cumprem um conjunto de normas, definidas por elementos do projeto, que foram criadas de forma a facilitar a leitura e a compreensão de algumas das situações recolhidas (ver Anexo 1). De seguida, apresentarei algumas das normas que mais se verificam ao longo das transcrições: a utilização dos parêntesis retos indica o que as alunas escreveram na folha de papel; se houver um traço por cima daquilo que está escrito entre os parêntesis retos, indica que aquilo que foi escrito foi rasurado pelas alunas; a utilização de aspas indica o que as alunas disseram; no caso de haver uma fala sobreposta, a mesma é indicada com o sinal \perp , acompanhada do nome da aluna que se sobrepôs à fala de quem estava a falar primeiramente e o sinal SI é utilizado para um segmento ininteligível.

2.3 Categorias de análise

Por forma a analisar as interações sociais ocorridas durante o processo de escrita colaborativa, através dos vídeos das tarefas de produção escrita sincronizados com os registos áudio, com os registos do traço da caneta e com o resultado final do texto produzido, foram consideradas duas grandes vertentes de análise: as dinâmicas de coelaboração e as funções da leitura durante o processo de escrita colaborativa.

Por forma a analisarmos as dinâmicas de coelaboração baseámo-nos nos estudos de Gilly (1988), nos quais o autor tipificou as quatro dinâmicas decorrentes do trabalho colaborativo, de acordo com as interações desenvolvidas ao longo do processo de coelaboração e através da observação das alternâncias sistemáticas de momentos de trabalho individual e de momentos de interação:

- (i) **colaborações concordantes** – um dos elementos propõe uma resolução que é aceite pelo par, sem indícios de submissão, resultando de um acordo cognitivo;
- (ii) **coconstrução** – Um dos parceiros inicia uma ação ou frase que é retomada ou continuada pelo outro. Não há desacordos, no entanto não se pode ter a certeza de que os elementos do par teriam chegado à mesma construção trabalhando individualmente, poderá um dos elementos ter acabado por orientar o outro para uma solução em que não tinha pensado, mas que aceitou;

- (iii) **confrontações contraditórias** – os dois elementos do par avançam com propostas contraditórias, em desacordo explícito, implicando uma confrontação de pontos de vista na procura de uma solução conjunta.
- (iv) **confrontações com desacordo** – um dos parceiros propõe uma solução que é automaticamente recusada pelo outro, no entanto este não lhe dá nenhuma alternativa ou justificação, remetendo o primeiro para trabalho individual ou para uma retirada do processo;

Após uma atenta reflexão sobre o *corpus*, considerámos que destas quatro dinâmicas, apenas três constituem subcategorias de análise deste estudo, uma vez que nesta tarefa não se verificam confrontações com desacordo, a última dinâmica apresentada. Em todas as interações em que ocorreu uma confrontação de soluções ou propostas, a díade trabalhou para as resolver, tendo sempre em vista a conclusão da tarefa, pertencendo assim à subcategoria das confrontações contraditórias.

A segunda vertente está relacionada com os diferentes propósitos que a leitura serve, durante o processo de escrita, particularmente durante a revisão, ocorrendo a mesma após ou mesmo durante a produção do texto. Como abordado anteriormente, Hayes (2012), no seu mais recente modelo representativo dos processos de escrita, alerta para o importante papel que a leitura desempenha durante as tarefas de produção textual. De facto, após uma leitura e análise minuciosa do *corpus* foi possível verificar que ao longo das produções escritas em múltiplos momentos a díade recorria à leitura servindo diferentes funções. Importa relevar que esta análise apenas é permitida através da visualização do *filme-sincro*, dando-nos acesso, em tempo real, às leituras que são realizadas pela díade ao longo da produção textual. Na realidade, há poucos estudos na investigação da escrita com estas características, sendo normalmente utilizados para o efeito protocolos verbais e entrevistas realizadas após as produções escritas. Assim, considerámos relevantes a distinção e identificação das funções a que se destinam essas leituras e criámos cinco diferentes categorias, as quais descrevemos de seguida:

- (i) **Ler para verbalizar silabicamente** - separação fonológica das sílabas de cada palavra, repetindo-as várias vezes, permitindo a verificação da correção ortográfica da mesma e acesso à clarificação da dúvida por parte da colega de díade;
- (ii) **Ler para confirmar o sinal de pontuação** - entoação do final de uma frase ou de uma palavra, procurando descobrir qual o sinal de pontuação a utilizar e permitindo, mais uma vez, a participação ativa da colega de díade;
- (iii) **Ler para detetar erros** - decisão individual ou conjunta de ler (ou reler) uma parte (ou partes) do texto com o objetivo de identificar possíveis erros ortográficos que possam não ter sido detetados no momento da escrita (com a carga cognitiva que a grafia ainda representa nesta faixa etária);
- (iv) **Ler para verificar o sentido do texto** - ato de ler (ou reler) uma parte (ou partes) do texto, focando-se no sentido do texto, na sequência cronológica da narrativa, na correta utilização de conectores ou procurando substituições lexicais;
- (v) **Ler para descobrir a continuidade temática** - ato de ler a última sequência textual escrita, procurando obter ideias para a continuação da narrativa.

Sobre as funções da leitura, destacamos também o trabalho de investigação do grupo “PROTEXTOS – Ensino da produção de textos”, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, que se debruçou sobre o tema em diversos estudos. Assim, procedeu-se à visualização dos *filme-sincro*, atrás mencionados, com o objetivo de identificar, registar e analisar as interações que ocorrem ao longo das quatro produções escritas, tendo em conta as duas vertentes mencionadas. Para tal, foi criada uma tabela de registo contendo as seguintes informações (ver *Figura 3*):

- (i) **Tempo (hh:mm:ss)** - tendo como base cronológica o *filme-sincro*, atrás apresentado, foi registado o tempo exato de início e de fim de cada uma das dinâmicas;
- (ii) **Duração (s)** - através da diferença entre tempo registo de início e de fim da dinâmica, foi possível calcular a duração, em segundos, da interação;
- (iii) **Fase** - registo da fase do processo escrita em que a dinâmica foi identificada, considerando para o efeito três grandes etapas (Planificação, Textualização e Revisão);
- (iv) **Categoria** - identificação da vertente a observar nessa interação (leitura ou dinâmica de coelaboração);
- (v) **Subcategoria** – identificação da subcategoria a que a interação registada pertence, considerando para o efeito as três dinâmicas de coelaboração acima mencionadas (Coconstrução, Colaborações concordantes e Confrontações contraditórias) ou uma das funções de leitura, descritas anteriormente;
- (vi) **Observações** - espaço dedicado ao registo de diversas observações acerca da interação observada.

Tempo (hh:mm:ss)	Duração (s)	Fase	Subcategoria	Categoria	Observações
00:21:50		Planificação	Início	Início	Início
00:21:51-00:22:45	54	Planificação	Co-construção	Dinâmicas de co-elaboração	
00:22:45-00:23:00	15	Planificação	Colaborações concordantes	Dinâmicas de co-elaboração	Escrevente
00:23:00-00:23:05	5	Planificação	Confrontações contraditórias	Dinâmicas de co-elaboração	Escrevente
00:23:05-00:23:13	8	Planificação	Colaborações concordantes	Dinâmicas de co-elaboração	Escrevente
00:23:13-00:25:22	129	Planificação	Co-construção	Dinâmicas de co-elaboração	
00:25:22-00:25:28	3	Planificação	Confrontações contraditórias	Dinâmicas de co-elaboração	Escrevente

Figura 3 - Exemplo da tabela de análise

De seguida, para que fique claro o nosso processo de análise, apresentamos dois exemplos para cada dinâmica de coelaboração identificada, através da cópia da respetiva transcrição, acompanhada de uma breve explicação da sua categorização.

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 1 – Coconstrução)
<p>Texto 3:</p> <p>“O ovo especial”</p>	<p>50. B: Tá :: Era uma vez... O título já fizemos: O ovo que não cai no chão... :: O ovo que cai ao chão...</p> <p>51. L: Era uma vez...</p> <p>52. B: Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo...</p> <p>53. L: ...levou para casa...</p> <p>54. B: ...levou para casa, mas o seu irmão foi contra ela.</p>

Tabela 2 - Exemplo 1: Coconstrução

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 2 – Coconstrução)
<p>Texto 1:</p> <p>“O palhacinho”</p>	<p>69. B: L (Falando ao mesmo tempo que a L) Depois o palhacinho foi-se embora...</p> <p>70. L: L (Falando ao mesmo tempo que a B) Partiu...</p> <p>71. B: L (Falando ao mesmo tempo que a L) Partiu...</p> <p>72. L: L Para outra terra, e foi...</p> <p>73. B: L E foi... E foi para outro circo... e depois viu lá... e depois... e depois viu lá... Outros palhaços.</p>

Tabela 3 - Exemplo 2: Coconstrução

Nos exemplos de **coconstrução** presentes na *Tabela 2* e na *Tabela 3*, é possível verificar a sucessão alternada das intervenções na elaboração de uma solução comum sem manifestações observáveis de desacordo ou contradição. As duas alunas são elementos ativos explícitos no processo de produção textual.

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 1 – Colaborações concordantes)
<p>Texto 2:</p> <p>“O rei e os criados”</p>	<p>192. L: O seres vivos? É sempre assim. O rei está a mandar os criados matar os...</p> <p>193. <u>B</u>: Os seres vivos! Os seres vivos... (L olhando pensativa para o texto)</p> <p>194. L: Mandava matar os seres vivos, ok! Os seres...(ditando para B enquanto B escreve e acompanha a fala de L)</p>

Tabela 4 - Exemplo 1: Colaborações concordantes

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 2 – Colaborações concordantes)
<p>Texto 2:</p> <p>“O rei e os criados”</p>	<p>205. <u>B</u>: Não...que...ri...[não queri]</p> <p>206. L: ão...Não queriam....</p> <p>207. <u>B</u>: Não queriam (dando ênfase no “am”)</p> <p>208. L: Mê...a...mê...queriam</p> <p>209. <u>B</u>: Queriam (Completando a palavra [queriam])</p>

Tabela 5 - Exemplo 2: Colaborações concordantes

Na *Tabela 4*, temos um exemplo de colaboração concordante, no sentido em que consideramos que as intervenções de um dos elementos têm o valor de controlo e de reforço positivo da atividade do outro, reconhecendo-lhe legitimidade. Trata-se de uma colaboração passiva, em que um elemento tem um papel ativo de reflexão e o outro acaba por aceitar, implicitamente refletindo. No exemplo da *Tabela 5*, detetando a possível dúvida de B perante a correta ortografia da terminação da palavra *queriam*, L esclarece de imediato, permitindo a simples continuação do trabalho e implicando a aceitação por parte da colega.

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 1 – Confrontações contraditórias)
<p>Texto 4:</p> <p>“A Capuchinho e o homem aranha com o lobo”</p>	<p>85. L: É com letra maiúscula!</p> <p>86. <u>B</u>: Não é não. É Capuchinho.</p> <p>87. L: Ah, pois!... Capuchinho... (pensativa, volta a repetir) Capuchinho é com letra maiúscula... é o nome de uma pessoa.</p> <p>88. <u>B</u>: Ai! (Apercebe-se do erro e rasura, escrevendo o “C” maiúsculo por cima do minúsculo, depois põe a palavra toda em parênteses para escrever novamente [(eCapochin) Capochinho]).</p>

Tabela 6 - Exemplo 1: Confrontações contraditórias

Texto (e título)	Transcrição (exemplo 2 – Confrontações contraditórias)
<p>Texto 1:</p> <p>“O palhacinho”</p>	<p>284. B: É com maiúscula! (B fala com preocupação) :: É com maiúsculo, L.</p> <p>285. <u>L</u>: Não é não, aqui não tem nenhum ponto final. E vi...ve...ram... fe...li...zes... para... sem-pre... sempre, a...[viveram felizes para sempre a]</p>

Tabela 7 - Exemplo 2: Confrontações contraditórias

As tabelas 6 e 7 representam exemplos de confrontações contraditórias, na medida em que há um desacordo argumentado, acompanhado ou não de uma proposta de resolução, seguida de uma tentativa observável de procura de ultrapassagem das ideias opostas, tendo sempre em vista a continuação do trabalho. É neste caso que se pode falar de conflito sociocognitivo, no sentido estrito, com presença efetiva de uma coordenação interindividual subsequente ao desacordo.

Após o preenchimento da tabela para cada produção textual, procedeu-se à (re)organização dos dados, permitindo contabilizar e comparar a duração total (e por texto) de cada dinâmica de coelaboração, bem como do número de ocorrências para cada episódio de leitura.

Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, procederemos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise das interações realizadas pela díade nas tarefas de escrita colaborativa. De forma a melhor compreender os dados quantitativos apresentados, procuraremos suportar os dados obtidos com uma abordagem qualitativa, baseada na visualização e análise dos materiais pertencentes ao *corpus* da investigação, procurando fazer a ponte com outras investigações similares ou mesmo levantando questões que possam motivar estudos futuros.

Começaremos por descrever os resultados obtidos relativamente à vertente das dinâmicas de coelaboração, passando de seguida à vertente das funções da leitura. Procurou-se organizar os dados, por forma a proporcionar um olhar crítico e incisivo sobre os fenómenos observados, bem como tentar justificar e explicar alguns dos dados recolhidos. Este capítulo encontra-se dividido nas duas vertentes de análise do *corpus*: as dinâmicas de coelaboração; e as funções da leitura.

3.1 Dinâmicas de coelaboração

Através do preenchimento da tabela descrita no capítulo anterior, foi-nos possível identificar os três tipos de dinâmicas de coelaboração a que as alunas recorreram durante a tarefa de produção escrita dos quatro textos selecionados, permitindo-nos aceder ao número de ocorrências por cada uma delas e, também, à duração total de cada uma delas, ao longo das quatro propostas. Considerando o tempo total que a díade demorou na concretização das produções, uma das questões a colocar prender-se-à com a dinâmica que a díade acabaria por utilizar durante mais tempo. Através da contabilização do tempo (em segundos) que a díade dedicou a cada dinâmica em todos os textos, chegámos aos dados demonstrados pelo gráfico da *Figura 4*.

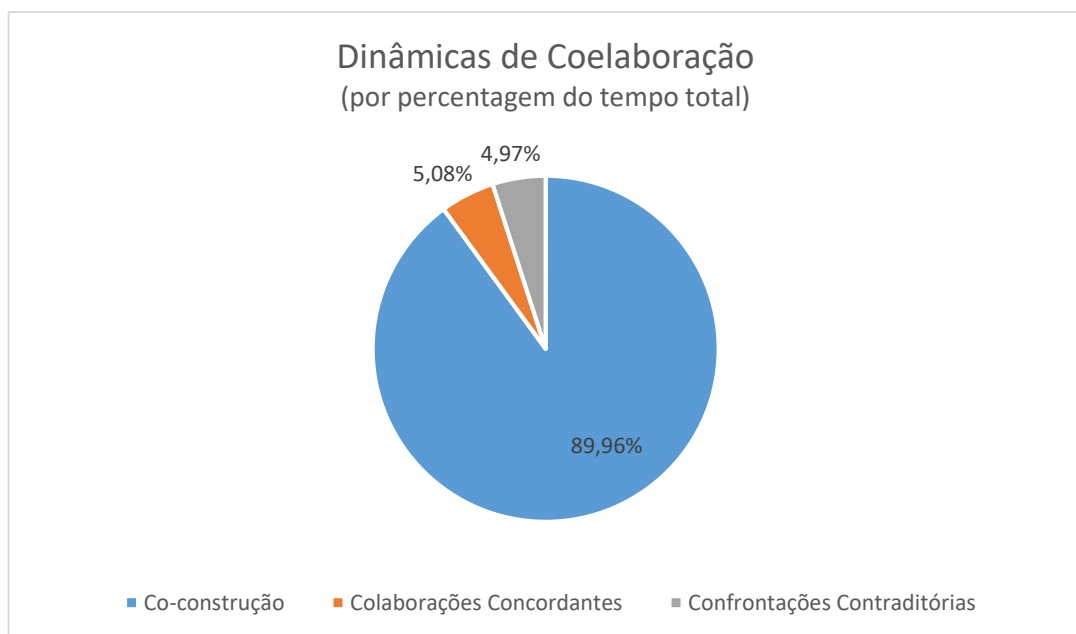


Figura 4 - Dinâmicas de coelaboração por percentagem do tempo total

Como se pode verificar, a primeira constatação óbvia é a presença substancial e abrangente da coconstrução como a dinâmica de coelaboração mais utilizada pela díade durante as produções escritas, ocupando quase a totalidade (90%) da duração das propostas. Na realidade, uma das hipóteses por nós colocada, no início do trabalho, aquando da definição das categorias, prendia-se justamente com a presença massiva desta forma de colaboração atendendo ao nível de escolaridade das alunas e ao facto de que havia uma certa homogeneidade da díade relativamente ao seu contexto económico-social.

Na fase de alfabetização em que as alunas se encontram, a escrita de textos narrativos engloba, ainda, um elevado grau de complexidade. A carga cognitiva que a construção gráfica das palavras ainda representa nesta fase, dificulta e torna pouco eficiente o avanço na produção escrita e a concretização da estrutura típica do texto narrativo e das ideias definidas na fase da planificação. Assim, o suporte na colega de díade verificado neste resultado acaba por permitir a eficaz repartição de carga cognitiva entre os dois elementos e contribui para o avanço na produção escrita através da sucessão alternada de intervenções.

Outro facto que também pode ser explicativo do resultado obtido está relacionado com a homogeneidade entre a díade relativamente ao seu contexto económico-social. Através do projeto *Interwriting – I*, pôde-se aceder aos estudos de contexto económico-social dos participantes neste estudo e verificou-se que não existiam diferenças significativas entre as alunas da díade. Em coelaboração, seria também expectável que uma das alunas se revelasse mais envolvida cognitivamente nos processos de escrita, podendo um dos membros da díade se suportar mais na colega de uma forma passiva. Contudo, o resultado em análise não revela essa assimetria na participação ativa no processo de produção escrita. Este resultado vem, assim, demonstrar as vantagens da escrita colaborativa e justifica também a recorrência da dinâmica da coconstrução.

À luz das teorias socioconstrutivistas que suportam os pilares teóricos deste estudo, em particular a Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky (1978), este resultado vem também evidenciar a relevância da interação social na concretização de uma exigente tarefa a nível cognitivo, e a preferência das alunas em fazê-lo, permitindo atingir um nível de eficiência no processo de escrita eventualmente difícil de atingir caso trabalhassem individualmente.

Existe também um fator emocional que poderá contribuir para a compreensão do resultado apresentado na *Figura 4*. A coconstrução apenas é possível através da participação ativa dos dois elementos da díade no processo de escrita e, tendo em conta o contexto da tarefa, essa participação pode estar relacionada com diversos fatores. O facto de ser uma proposta dada pela professora titular de turma e de envolver a participação num projeto diferente com pessoas estranhas ao ambiente da sala, poderá justificar o ativo envolvimento da díade na produção escrita.

Partindo desta análise, torna-se agora relevante verificar a evolução das diferentes dinâmicas de coelaboração ao longo do tempo e nos diferentes textos produzidos. Decidimos começar por analisar a evolução da variável *Coconstrução*, visto já ter sido identificada como a que durante mais tempo ocorreu. Começaremos, então, por analisar esse aspeto em primeiro lugar, representado pela *Figura 5*, abaixo apresentada.

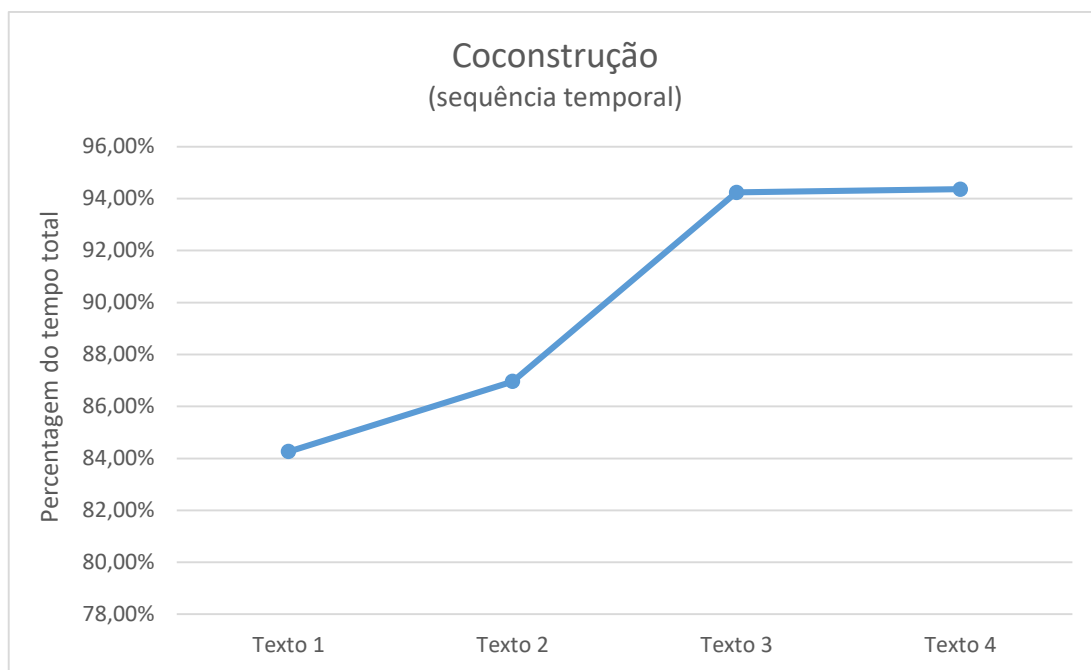


Figura 5 - Evolução do recurso à coconstrução por percentagem do tempo total

O gráfico, representado na *Figura 5*, demonstra uma clara evolução positiva da utilização da coconstrução, ao longo das quatro produções escritas. Desde logo, no *Texto 1*, denota-se o elevado valor de 84,26%, continuando o mesmo a aumentar de tarefa em tarefa. O crescimento abranda, contudo, no último texto, devido à relevância das outras dinâmicas de coelaboração no processo de escrita colaborativa. Este resultado, a par com a análise do gráfico anterior, demonstra a progressiva adesão ao processo de escrita colaborativa por parte da díade, recorrendo à coconstrução.

É interessante verificar o empenho da díade nesta dinâmica e no processo de escrita em si. Sendo esta a dinâmica de coelaboração que mais pressupõe a aceitação das vantagens de escrever em colaboração, não ignorando o envolvimento cognitivo explícito dos intervenientes no processo, os resultados obtidos parecem demonstrar que a dinâmica é rendível e que tem valor para a construção de um texto, permitindo-nos verificar que a escrita colaborativa traz, de facto, bons resultados e facilita o processo de escrita.

De salientar, também, durante a análise do *corpus*, a ausência de comentários negativos relativamente à tarefa de escrita em díade durante a realização das propostas, denotando-se precisamente o contrário – a conclusão de que a escrita colaborativa tem valor e contribui para a diminuição da complexidade da tarefa, algo que fica evidente nos dados apresentados no gráfico acima.

Verificando a presença de uma constante dominante e de uma evolução positiva no recurso à coconstrução, importa também analisar o papel que as outras dinâmicas têm, até como adjuvantes nessa colaboração. Assim, procurámos investigar se as outras variáveis foram evoluindo em sentido inverso. Dada a proximidade de valores das duas variáveis (*Colaborações Concordantes* e *Confrontações Contraditórias*), optámos por juntá-las no mesmo gráfico, representado na *Figura 6*.

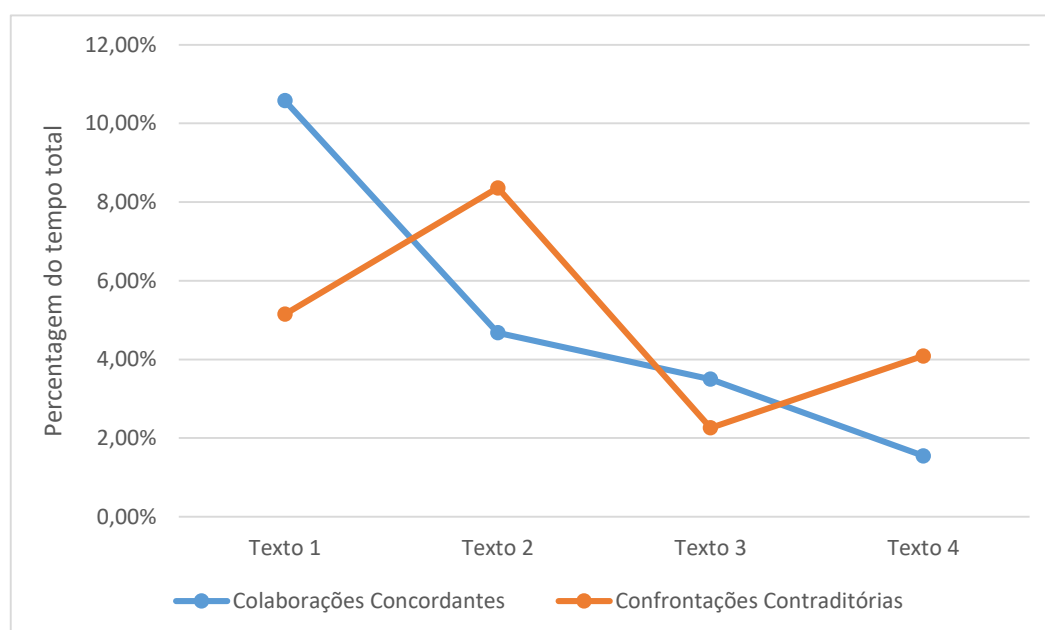


Figura 6 - Evolução do recurso às colaborações concordantes e à confrontações contraditórias

Como se pode verificar, o recurso às colaborações concordantes foi decrescendo de texto para texto, marcando assim o abandono da passividade por parte de algum dos elementos da díade, sendo esta a única dinâmica de coelaboração que pressupõe uma reflexão implícita e passiva no momento da aceitação da intervenção da colega. Os dados apresentados e a diminuição nos valores obtidos, levam-nos a interpretar que a díade deixou de sentir a necessidade de reforçar positivamente as intervenções do outro elemento, preferindo envolver-se ativamente nos processos cognitivos decorrentes da produção textual.

Relativamente às confrontações contraditórias, através da análise do gráfico da *Figura 6*, consegue-se verificar uma evolução positiva dos valores no momento de produção dos textos 2 e 4. Como foi descrito anteriormente, os papéis de cada elemento da díade nas propostas de escrita eram alternados, podendo este facto justificar o resultado obtido.

Nos textos 2 e 4, nos quais os valores das confrontações contraditórias aumentaram, o papel de escrevente coube à aluna B e o de ditante à aluna L, podendo este facto ser justificado pela conclusão da investigação supracitada. Assim, torna-se também evidente a relevância da repartição da carga cognitiva que as tarefas de escrita colaborativa permitem.

Nesse sentido, e procurando aceder a essa justificação, procedemos à comparação destes resultados com uma das conclusões da investigação de Rodrigues (2016), que se debruçou sobre as operações metalinguísticas ocorridas durante as mesmas situações de escrita colaborativa do nosso estudo. Sendo o *corpus* o mesmo, nestas vertentes de análise, e a denominação das alunas da díade realizada do mesmo modo, Rodrigues (2016: 91) concluiu que “globalmente, a L é o elemento da díade que realiza um maior número de *propostas* e alterações nos textos escritos em colaboração e também é a aluna que realiza um maior número de operações metalinguísticas de revisão em situação de *leitura* e de *revisão* do texto. A partir desta análise constatamos que, de facto, a L é a aluna que revela ter uma maior consciência metalinguística”.

A aluna B, no papel de escrevente e, tendo em consideração o seu nível de alfabetização, ainda aloca grande parte dos seus processos cognitivos na escrita e na grafia das palavras, permitindo que L se envolva mais nos processos de revisão, iniciando assim as dinâmicas de confrontação contraditória identificadas e analisadas.

Por forma a tentar descobrir se haverá alguma relação entre as conclusões acima e os valores registados nos textos 2 e 4, propusemo-nos então a verificar, nas dinâmicas de coelaboração que envolvem uma mais significativa participação ativa nos processos cognitivos de um dos elementos da díade – as colaborações concordantes e as confrontações contraditórias – se haverá diferença significativa no número de ocorrências de cada dinâmica por aluna que justifique os valores obtidos.

Através do gráfico da *Figura 7*, podemos concluir que existe, de facto, uma relação entre o papel que cada elemento da díade desempenha no processo de escrita, a sua consciência metalinguística e o número de ocorrências de dinâmicas de coelaboração que exigem uma maior participação ativa por parte de um dos elementos.

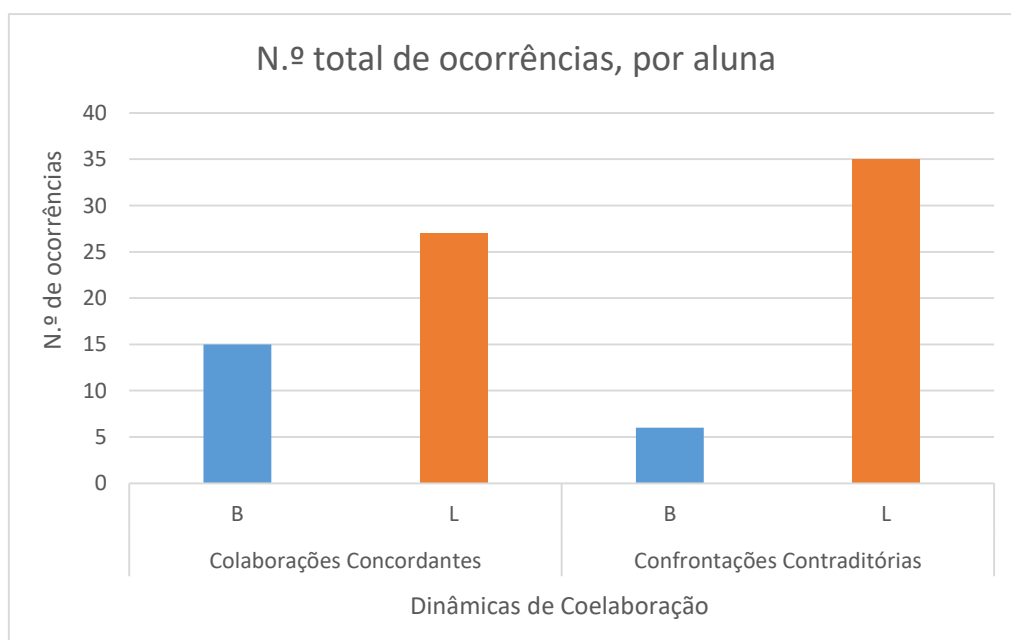


Figura 7 - número de ocorrências de colaborações concordantes e confrontações contraditórias, por aluna

Nos resultados obtidos pelo nosso estudo, também é a aluna L que mais inicia colaborações concordantes e confrontações contraditórias, revelando, também por esta forma, a sua maior consciência metalinguística já identificada em Rodrigues (2016). Contudo, importa relevar que, apesar de também se verificar um maior número de ocorrências de colaborações concordantes por parte de L, quando confrontamos estes valores com os obtidos anteriormente (nomeadamente na *Figura 6*), verificamos que ao longo das produções escritas a aluna envolve-se mais numa dinâmica de coconstrução, abandonando um papel mais ativo. Constatou-se que a aluna inicia as confrontações contraditórias, apenas quando assume o papel de ditante, por forma a melhorar a qualidade do texto e a evitar o surgimento de erros ou incoerências.

3.2 Funções da leitura

Outra das vertentes que nos propusemos analisar foi a leitura durante as produções textuais realizadas pela díade. Nesse sentido, criámos cinco categorias de análise distinguindo as funções a que a leitura serve durante a tarefa:

- (i) **Ler para verbalizar silabicamente** - separação fonológica das sílabas de cada palavra, repetindo-as várias vezes, permitindo a verificação da correção ortográfica da mesma e acesso à clarificação da dúvida por parte da colega de díade;
- (ii) **Ler para confirmar o sinal de pontuação** - entoação do final de uma frase ou de uma palavra, procurando descobrir qual o sinal de pontuação a utilizar e permitindo, mais uma vez, a participação ativa da colega de díade;

- (iii) **Ler para detetar erros** - decisão individual ou conjunta de ler (ou reler) uma parte (ou partes) do texto com o objetivo de identificar possíveis erros ortográficos que possam não ter sido detetados no momento da escrita (com a carga cognitiva que a grafia ainda representa nesta faixa etária);
- (iv) **Ler para verificar o sentido do texto** - ato de ler (ou reler) uma parte (ou partes) do texto, focando-se no sentido do texto, na sequência cronológica da narrativa, na correta utilização de conectores ou procurando substituições lexicais;
- (v) **Ler para descobrir a continuidade temática** - ato de ler a última sequência textual escrita, procurando obter ideias para a continuação da narrativa.

Mobilizando as cinco categorias enunciadas anteriormente e, através do preenchimento da tabela, fizemos o levantamento dos modos de leitura que foram sendo utilizados durante os processos de revisão textual. Assim, o gráfico, representado na *Figura 8*, mostra-nos o número de ocorrências de cada uma dessas funções, por cada um dos textos produzidos.

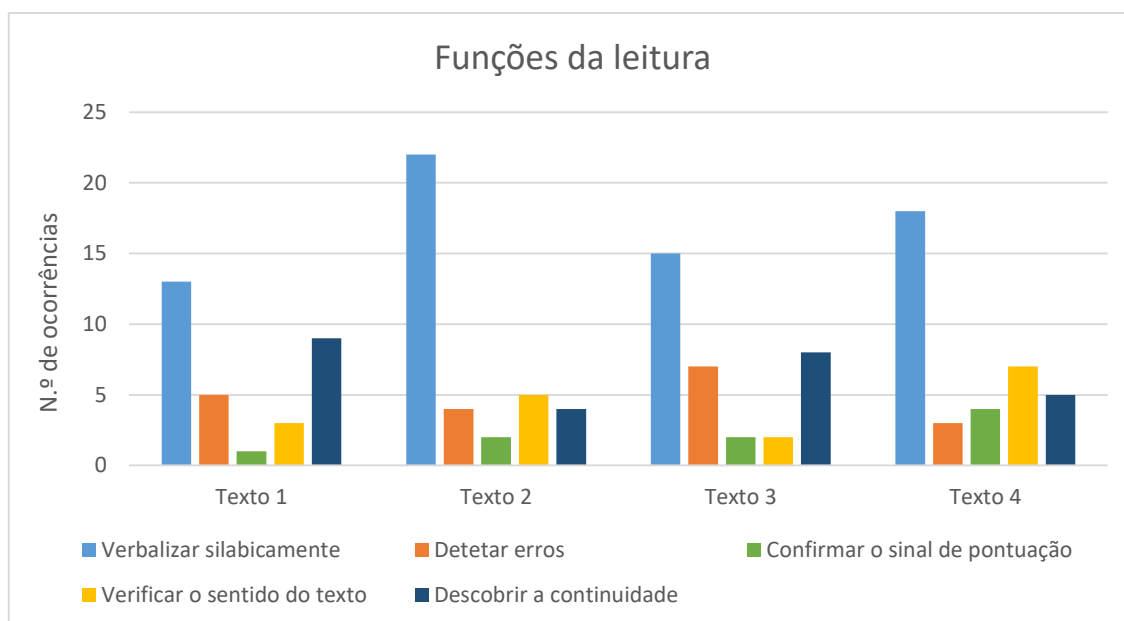


Figura 8 - Funções da leitura, por texto e n.º de ocorrências

Observando a distribuição dos valores do gráfico, verificamos que, em todos os textos, a função que mais ocorrências registou foi “ler para verbalizar silabicamente”. Como é facilmente compreensível, as alunas da díade, em processo de início de alfabetização ainda se ocupam muito da separação fonológica, utilizando uma técnica comum a que muitas crianças recorrem no momento em que começam a aprender a escrever. Porém, numa tarefa de escrita colaborativa, o que nos parece é que esta necessidade ainda se revela maior, pois implica também dar conhecimento ao outro elemento da díade, do processo cognitivo a ser realizado naquele momento. Seja para individualmente verbalizar as sílabas de modo a tentar visualizar e procurar qual a correta ortografia da palavra, seja para informar o colega que está com dúvidas relativamente a alguma palavra, ditongo ou terminação em particular, este tipo de leituras foram uma constante ao longo das produções de escrita e a que regularmente surgia fora do contexto da revisão textual.

A visualização do gráfico permite-nos ainda verificar que os valores mais elevados desta categoria foram registados nos textos 2 e 4. Se voltarmos a ter em conta uma das conclusões do estudo de Rodrigues (2016), nomeadamente a de que a aluna L revela maior consciência metalinguística das alunas da díade e, sabendo que nos textos identificados a escrevente era a aluna B, então ainda haverá uma maior justificação para os aumentos dos valores registados. De facto, através da visualização dos *filmes-sincro* e mesmo recorrendo às transcrições é possível observar a aluna B a servir-se da leitura com esta função.

Uma das funções que assume a leitura nesta díade é a de “ler para descobrir a continuidade temática” ou para obter ideias para a continuação da narrativa. Como se confirma, através do gráfico da *Figura 8*, esta variável apresenta um elevado número de ocorrências. Esta regularidade pode estar relacionada, mais uma vez, com o facto de serem alunas recém-alfabetizadas, em que a preocupação com a construção gráfica das palavras ocupa grande parte da carga cognitiva da tarefa. Com esta preocupação, a díade acaba por se perder na sequência textual, mesmo para a ditante que se ocupa de rever atentamente a produção da escrevente. É, também, nestes momentos que a díade retoma alguns dos tópicos criados e lançados durante a fase da *Planificação*.

Curiosamente, os valores mais altos registados nesta categoria foram nos textos 1 e 3 e este facto pode estar relacionado com a instrução dada no momento do lançamento da proposta. Conforme apresentado anteriormente, nos textos 1 e 3 foi-lhes pedido para inventarem uma história livremente, sem qualquer sugestão ou obrigação temática. Nesse sentido, os valores parecem sugerir que, nessa situação, a díade recorreu mais à leitura de certas partes do texto de forma a conseguir adquirir ideias ou imaginar novas peripécias e garantir a continuação da narrativa.

Este fenómeno poderá ser motivo de investigações futuras, no sentido de se analisar a pertinência da instrução dada no momento do lançamento da proposta, sendo que se pode relacionar uma maior complexidade quando não são dadas ideias ou sugestões para o desenvolvimento da história, como se verifica no caso apresentado. É claro que, nesta linha, poderão existir argumentos contrários, nomeadamente a limitação das possibilidades de imaginação e de liberdade expressiva ao obrigar à utilização de certas personagens, situações ou contextos.

Outra constatação que tem sido regular, ao longo da análise do *corpus*, é a oscilação alternada dos valores das variáveis de texto para texto. Seja relativamente ao papel que cada elemento da díade desempenha na produção escrita, seja quanto à instrução dada na apresentação da tarefa, a alternância destas características nas tarefas exigidas revela um impacto significativo nos resultados obtidos.

Capítulo 4. Considerações finais

A escrita é atualmente uma das ferramentas indispensáveis para a plena adaptação à vida em sociedade e pode dar resposta aos desafios emergentes nesta mudança de paradigma social. Vários são os estudos e investigações que se dedicam a este fenómeno complexo e que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da escrita. O nosso estudo pretendeu contribuir para a área do Português e da Didática do Português, focando-se na escrita colaborativa e no seu contributo para a aquisição ou melhoria de competências, permitidas pela interação com o outro, segundo as teorias sociocontrutivistas.

O capítulo anterior, no qual apresentámos e analisámos os resultados obtidos durante esta investigação, tornou possível a discussão e o levantamento de algumas considerações que considero relevantes e pertinentes, tendo em conta o objeto de estudo desta dissertação. O foco de análise incidiu sobre as interações sociais que ocorrem durante o processo de escrita colaborativa, descrevendo as dinâmicas de coelaboração que se verificam durante este processo, bem como sobre as leituras realizadas ao longo da produção textual e os propósitos que servem.

Relativamente às interações sociais, verificámos que a coconstrução foi a dinâmica de coelaboração mais utilizada pela díade e de forma crescente. A díade demonstrou sentir-se confortável com esta colaboração procurando-a cada vez mais a cada proposta, abandonando assim a passividade inerente à dinâmica da colaboração concordante. Os dois elementos da díade revelaram-se elementos ativos no processo cognitivo, permitindo também algumas situações de confronto, que constituem um importante momento de aprendizagem entre pares. A aluna B, através das confrontações contraditórias com a aluna L, com uma maior consciência metalinguística demonstrada noutra investigação, teve nessas dinâmicas uma oportunidade de aprendizagem que, individualmente, não se sabe se teria.

Quanto às funções das leituras realizadas durante a produção textual, importa relevar a importância da verbalização silábica no processo de alfabetização permitindo a revisão ortográfica de forma individual ou colaborativa. É interessante também verificar que a leitura serve de forma tão pertinente a produção escrita, através da procura de coesão e coerência textual, bem como forma de revisão textual.

Através do presente estudo, tomámos consciência da relevância e pertinência desta temática, que deverá sempre ser mais explorada e aprofundada, por forma a melhorar as práticas de ensino vigentes. Importa também realçar o importante contributo do projeto *InterWriting – I* para esta investigação, sem o qual esta riquíssima base de dados que constituiu o *corpus* de análise não existiria.

Referências bibliográficas

- Alves, P. A. E. D. (2005). *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro.
- Baptista, A. (2014). *A escrita colaborativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Barbeiro, Luís Filipe; Pereira, L. Á. (2010). A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita. In M. J. D. . Luna, A. G. . Spinillo, & S. G. Rodrigues (Eds.), *Leitura e Produção de Texto* (pp. 51–80). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua* (6th ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Chanquoy, L. (2009). Revision Processes. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 81–97). SAGE Publications Ltd.
- Colomer, T. (2001). O ensino e aprendizagem da compreensão leitora. In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* (pp. 123–135). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* (2nd ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Flower, L., & Hayes, J. R. J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <http://doi.org/10.2307/356600>
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: des Travaux Expérimentaux de laboratoire au Terrain Pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, 127–138.
- Gomes, H. S. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interacção ao reflexo na escrita individual*. Universidade de Aveiro.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(July 2012), 369–388. <http://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116–125. <http://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Myhill, D., & Jones, S. (2006). *Children's perspectives on their revision processes during writing*. Exeter.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*.

- Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, L. Á. (2003). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Prática docente* (pp. 25–31).
- Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa. Retrieved from http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/o_ensino_da_escrita_a_dimensao_textual.pdf
- Pereira, M. L. Á. (2002). *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, S. (2003). Peer response and students' revisions of their narrative writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 3, 239–272. <http://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000003605.45224.b5>
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25(2006), 105–162. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo de caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo de caso).pdf)
- Rodrigues, D. (2016). *A escrita colaborativa na produção de narrativas no 2º ano de escolaridade*. Universidade de Aveiro.
- Sá, C., & Andrade, I. (2004). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas*. Aveiro.
- Santana, M. I. (2003). *A função epistémica da escrita*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I. (2003). Prefácio. In *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. [http://doi.org/10.1016/S0006-3495\(96\)79572-3](http://doi.org/10.1016/S0006-3495(96)79572-3)

Anexo I – Normas de Transcrição

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO EM WORD

Obs.: deve-se considerar que essas normas servirão de apoio para o ELAN, e poderão ser reajustadas em função de suas especificidades.

1. Nomeação do arquivo:

- a. Para evitarmos confusões e perda de trabalho feito, cada arquivo deve ser nomeado do seguinte modo: **003_20 04 2012_CAIO_IGOR [1]**

Onde:

003 = número da filmagem

20 04 2012 = data da filmagem

CAIO_IGOR: dupla filmada (colocar sempre os nomes em ordem alfabética)

Colchetes indicando a versão da transcrição. A cada vez que versão for enviada para Calil, este número deve ser alterado para que ele saiba qual é a versão mais recente.

2. Margens: Superior e esquerda 3cm; Inferior e direita 2cm;
3. Usar a fonte Times New Roman 12, espaçamento 1,5 (sem espaço entre as linhas), modo justificado, para toda a transcrição.
4. Manuscrito escolar:
 - a. Antes de se iniciar a transcrição, apresentar a **imagem do manuscrito escolar**. Em outra página (usar o recurso “quebra de página”), apresentar a “transcrição normativa”, com correção ortográfica e apenas os sinais de pontuação mais importantes. Cada sinal de pontuação e a letra maiúscula correspondente, acrescentado pelo bolsista, deve ser destacado em vermelho, para sabermos que não

foi o aluno que o fez.

- b. No momento, não faremos a **transcrição normativa**. Isso poderá acontecer posteriormente, em função das questões de pesquisa de cada pesquisador.
- c. Para os dados da Escola Criar não será necessário a **transcrição diplomática**, uma vez que é possível ler bem, na maior parte dos casos, o texto original. Este tipo de transcrição, caso necessária, poderá ser feita pelo pesquisador, em sua dissertação ou tese.
- d. A partir do momento que a dupla escrever, após a indicação do tempo que vem acontecendo a cada 2 ou 3 minutos de filmagem, deve-se colocar a imagem do fragmento do manuscrito escolar. Este fragmento corresponderia ao que foi escrito naquele momento do diálogo, durante aquele tempo cronometrado e deve ser apresentado antes de se iniciar a transcrição deste trecho. Assim, o leitor poderá ver primeiro o produto final (imagem do fragmento do manuscrito) e depois terá acesso ao que foi conversado durante o momento em que este fragmento foi escrito. O tamanho de um fragmento não deve ultrapassar a escrita de duas ou três frases.

5. Rubrica:

- a. É graficamente indicada apenas pelo uso de parênteses, podendo estar posicionada antes, no meio ou no final da fala do aluno. Esta decisão deve respeitar o momento em que o evento aconteceu.
- b. Tem por função recuperar o contexto visual, pragmático e sonoro da filmagem. Com foco sobre os elementos importantes para a compreensão do processo de escritura em ato, ela deve conter informações contextuais, paralinguísticas, suprasegmentais, entonacionais, gestuais, expressivas, indicações de quem escreve, das direções do olhar, de quem está falando em *off*, do tom de voz ou entonação, etc.
- c. Na rubrica, indicar quando a escrita é simultânea à fala, se o modo de falar foi silabado, o tom de voz do aluno ou algum outro caso em que há a voz acompanha o texto.

6. Colchetes:

- a. Os colchetes indicam **o que o aluno escreveu no momento em que escreveu**. A cada momento que algo foi grafado ou rasurado sobre a folha de papel, deve ser indicado na transcrição. Exemplos:

- i. O aluno está falando “era uma vez”, mas escrevendo “veis”, a notação deve ser: Caio: era uma vez [veis].
- ii. O aluno está em silêncio e escrevendo: (Caio escrevendo [era])
- iii. O aluno escrevendo enquanto o outro fala: Igor: (falando com ênfase) Tem que colocar era uma (Caio escrevendo [era]) vez.
- iv. O aluno rasura: Caio: Eu acho que errei (rasurando o ‘i’ e o ‘s’[veis])

7. Fala sobreposta:

- a. Quando houver fala sobreposta, indicar como sinal **L**, acompanhada de rubrica no turno que se sobrepôs à fala de quem estava falando. Por exemplo:

67. PROFESSORA: já deu mais ou menos pra ter uma ideia como vai fazer :: depois é a **L** Marília né.

68. IGOR: (falando junto com a professora, chamando-a) tia!

8. Numerar automaticamente todos os turnos de fala. É imprescindível que a numeração seja automática para que o trabalho não precise ser refeito quanto houver engano na marcação do turno, e for necessário acrescentar ou retirar turnos.

9. A transcrição não pode ser feita dentro de uma tabela.

10. Marcar o tempo cronometrado a cada 2 a 3 minutos.

11. Dividir a transcrição em sete momentos, quando houver:

- a. Momento da organização da sala;
- b. Momento da leitura ou da roda de conversa;
- c. Momento da apresentação da proposta/consigna (geralmente a filmadora está dirigida para o quadro branco);
- d. Momento do planejamento (combinação) da díade;
- e. Momento da formulação/tradução (escrita);
- f. Momento da leitura para a professora;
- g. Momento do desenho.

12. Rasura:

- a. Quando for possível recuperar o que foi rasurado: [~~pela~~]
- b. Quando não for possível recuperar o que foi rasurado [xxxx]
- c. Quando algo for acrescentado, suprimido, deslocado ou substituído graficamente, isso pode ser informado pela rubrica, sendo necessário colocar entre colchetes o que foi de fato grafado.

13. Deve-se transcrever toda a filmagem, desde o momento em que se estiver captando a voz do aluno e da professora até o momento em que terminam o manuscrito e a professora o recolhe. Caso tenha sido filmado o momento em que desenham não é necessário transcrever, apenas fazer a descrição detalhada do que aconteceu neste momento.
14. A partir do momento em que os alunos começam a escrever, sublinhar sempre o nome do aluno que está escrevendo. Isto é, deixar sublinhado o nome no início do turno. Deste modo, sempre ficará claro quem está com a caneta na mão. Se houver mudança de caneta, deve-se mudar o sublinhado, indicando quem está neste momento com a caneta na mão.
15. Usar (SI) para segmento ininteligível.
16. Usar :: para pausa curta (até mais ou menos 3 segundos); usar ::: para pausa média (mais do que 3 segundos). Dependendo da pausa, a rubrica pode complementar a informação.
17. Repetir a vogal ou a consoante quando foi foneticamente prolongada pelo aluno.
18. O bloco destaca o tempo (minuto:segundo).
19. Iniciar turnos de fala com letra maiúscula, exceto quando a mudança de turno for proveniente de interrupção de outra pessoa. (1) Se, após a interrupção, o falante continuar sua fala, seu turno é antecedido por reticências e iniciado com letra minúscula. (2) Quando houver interrupção, mas o falante que interrompeu der continuidade à fala do enunciador anterior, deve-se manter reticências e letra minúscula.

(1)

70. MARÍLIA: Aí, o cachorro.

71. SOFIA: Tia!

72. MARÍLIA: ... faz au-au e o gato miau.

(2)

80. SOFIA: ...den... tro (Sofia falando, de forma segmentada, e escrevendo[dentro]).

81. MARÍLIA: ...do vulcão... L

82. SOFIA: ...do vulcão (Sofia escrevendo [vucão]).

20. Quanto à grafia de algumas “expressões”, deve ser escrito: humrum, hum, ô, ó, oia, pra, tá, tô, hã, ah, tava, oxe, eita, né, nera, per aí, num.
21. Os alunos costumam omitir, no caso de verbos no infinitivo, o “r” final. Outra situação é a escrita de “vamo” para “vamos”, “dexa” para “deixar”. Deve-se também transcrever “andar”, “correr”, “vamos”, “deixa”. Ou seja, escrever ortograficamente, exceto nos casos mencionados no tópico 20.
22. A silabação é marcada pelo uso de reticências. Por exemplo, Sofia está falando e escrevendo “girafa” de forma silabada. Deve ser transcrito gi... ra... fa.

Anexo II – Transcrição do Texto 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR
PROJETO INTERWRITING – AVEIRO 2015

ESCOLA: VIGIA

GRAU DE ESCOLARIDADE: 2 ° ANO

PROFESSORA: Eugênia

FILMAGEM: 2ª

TEXTO: TÍTULO “O PALHACINHO” - TEMA LIVRE

DATA: 12/02/15 (quinta-feira)

DUPLA: B / L

CAMERAMAN: Mayara Cordeiro

TRANSCRIÇÃO: Mayara Cordeiro

REVISÃO DA TRANSCRIÇÃO: Alessandra Oliveira

TEMPO: 01:41:47 [filmagem]

TEMPO: 01:07:45 [iniciam desenho]

Número de díades: 11

Observação: A turma é composta por 21 alunos. Por isso, a díade 11 é formada apenas por um aluno.

*Indica quem escreveu.

/ _____

Aluna B / Aluna L

12-02-15



O (palhaço) palhacinho

O palhacinho estava triste (e o) porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços guardavam-no a toda a (toda) hora. Depois foi para outra circo e o doctor disse ao palhacinho:

— "Vai, ter de te operar a barriguinha pode ser? É claro que podes mas, porquê? Porque tu (porem) comes-te muito açúcar e é por isso que não consegues fazer acrobacias."

O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. (Mas) ~~o~~ o palhacinho tem um irmão e levou-o para o circo e ~~mostrou~~ mostrou as acrobacias (ele) que ele fazia.

~~o~~ ~~viveram~~ e fizeram acrobacias para toda a sempre.



21:51

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

1. L: (Virando-se para B) Olha, eu tenho uma ideia. Para isto, para te inspirar, podias olhar para aquelas imagens (apontando para as imagens acima do quadro negro) e fazer uma história sobre elas (ambas olhando para as imagens), por acaso, inspirada no palhaço (B observando as imagens). Podia ser tipo, o palhaço medroso (achando graça na ideia) o palhaço...não sei...
2. B: Não, péra. Não! Vai ser... sobre o menino palhacinho.
3. L: O quê!? O menino palhacinho? (Achando graça na ideia)
4. B: Que não sabia fazer... que não sabia fazer, ééé (fazendo gestos de malabarismo).
5. L: O palhacinho... (O diálogo é brevemente interrompido pela professora falando com a turma onde escrever o nome e a data). (L voltando ao planejamento com B) O palhacinho... O palhacinho... É o título, não é? E depois, o palhacinho tava muito triste porque não... porque não sabia fazer acrobacias como fazem os palhaços e ponto final! A frente... Eu gosto da ideia! E depois... mas eu tenho outra , e depois mas os outros palhaços ...
6. B: E depois o palhacinho ficou triste...
7. L: Não, triste está. E depois os outros palhaços estavam sempre a gozar com ele, a toda hora. (B assente com a cabeça) Sim, pode ser isso. (B levantando a mão para chamar a professora e L abaixando) Não, ainda não está! São todas as ideias, só para... continue :: Depois...
8. B: □ (Falando ao mesmo tempo que a L) Depois o palhacinho foi-se embora...
9. L: □ (Falando ao mesmo tempo que a B) Partiu...
10. B: □ (Falando ao mesmo tempo que a L) Partiu...
11. L: □ Para outra terra, e foi...
12. B: □ E foi... E foi para outro circo... e depois viu lá... e depois... e depois viu lá... Outros palhaços.

13. L: L (Falando ao mesmo tempo que a B) E os palhaços viram que ele era muito mal em fazer acrobacias que até o ajudaram.... Até o ensinaram.
14. B: (Levantando o braço para chamar a professora) Um, dois, três...
15. L: Não, não, não... (baixando o braço de B) até o ensinaram :: ensinaram :: deixe-me cá ver... ensinaram... e depois o ensinaram.... e ele ficou... (L balança a cabeça gesticulando a suposta ação do palhacinho).
16. B: Ele foi outra vez para lá onde ele veio, foi, para onde...
17. L: Onde ele vivia L (Falando ao mesmo tempo que a B) e depois...
18. B: L E depois os palhaços riram dele...
19. L: Não gozaram com ele porque ele já sabia. E ele que gozou com os palhaços porque os palhaços não sabiam fazer.
20. B: Já não conseguiam fazer o que ele conseguia fazer.
21. L: Pois! E depois foi para casa e sua mãe palhaça. (Interpretando o diálogo com a voz dos personagens) – Mãe palhaça, o...o...o hoje o meu... o meu dia correu... na parte da manhã correu mal, mas na parte da tarde correu muito bem! (As duas riem e B fica assentindo com a cabeça) :: E depois viveram felizes para sempre! :: Ah não, e depois, é, eles, estavam... na casa, e mesmo pelo mar :: e... :: A casa foi abaixo

25:00

22. B: Porque a casa não tava na pedra.
23. L: Pois, estava na areia. E depois...
24. B: O palhaço...
25. L: A casa foi abaixo, o palhaço teve de ir para a outra terra onde tinha aprendido as acrobacias, com a mãe.
26. B: E depois que ele tomou...
27. L: uma gemada...
28. B: Ele começou a fazer acrobacias em cima de um fio.
29. L: Não, mas eu acho que que podemos deixar essas. E depois a mãe perguntou: ‘Onde é que é essa ilha dos palhaços?’ (Falando com a voz da personagem).
30. B: Essa ilha...
31. L: E depois o filho respondeu: É numa ilha que a casa deles é na pedra, não é na areia

como a nossa. As nossas tão feias e destruídas, e as deles tá na pedra, por isso não cai nem se vai a baixo. Podemos viver lá porque são meus amigos e foram eles que me ensinaram a fazer as acrobacias e depois ponto final.

32. B: E o palhacinho começou a cantar e foi até lá acima do...
33. L: Da rocha
34. B: Da rocha. Há não, acima do...do...da...
35. L: Da pedra!
36. B: Acima da, da montanha...
37. L: E depois ele estava...
38. B: L (Falando ao mesmo tempo que a L) De uma montanha. E depois havia frio e ele começou a cantar e aí ele...
39. L: Não, não faça assim (L esbarra e derruba o crachá de B) Ai, desculpa, eu ponho, eu ponho (Colocando o crachá de volta na B). Aqui está (risos). E depois... Não vamos (S.I.). Não, o palhacinho... o palhacinho estava muito triste porque L (Falando ao mesmo tempo que a B) não sabia fazer acrobacias...
40. B: Tentou, a ir fazer aquilo...
41. L: Não! Continuamos com as mesmas ideias. Então, enquanto isso, não... não...estava triste porque não sabia fazer acrobacias. Os palhaços...
42. B: L (Falando ao mesmo tempo que a L) os colegas dele...
43. L: Os colegas dele, do circo, começaram logo a gozar com ele...
44. B: A toda hora! ::: A toda hora...
45. L: Há, mas já temos uma história. Pronto! (Ambas levantam os braços, sinalizando à professora o término do planejamento).
46. B: A Katelyn tá a dizer “Fomos as primeiras” (referindo-se à fala da colega).
47. L: Professora! ::: Professora! E...e...(A professora aproxima-se da díade e aciona a SmartPen no papel).
48. PROFESSORA: Já posso? (Aciona a SmartPen).
49. L: Sim.
50. PROFESSORA: Diz.
51. L: É...é... eu para inventar uma história olho para as imagens e nos inspiramos no palhaço.
52. PROFESSORA: Ótimo! Pronto, vá!

53. L: B!
54. PROFESSORA: Olha, sempre esse para cima. (Apontando para as alunas o lado da caneta que deve ficar virado para cima, em seguida sai de perto e as alunas iniciam a formulação)

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

28:16

Aluna B / Aluna L

12-02-15

55. B: B...
56. L: A luzinha já acendeu? (Perguntando à B sobre a luz que indica que a SmartPen está ligada)
57. B: Não está diferente. Escreve aqui L Bê (referindo-se à folha de produção) L... (L escrevendo [L])
58. L: Eu sei meu nome :: Ber...nar...des (L ditando e escrevendo [Bernar..])
59. B: Escrevestes com 'I'
60. L: Não, escrevi com... Bernardes (L ditando e escrevendo [des]) traço [Bernardes -].
61. B: B ...
62. L: Eu também sei o seu ... Bi...an...ca...(escrevendo [- B])
63. B: Almeida...
64. L: L (B dita ao mesmo tempo) Al...mei...da...[Almeida] Deixa eu por aqui o título "O palhacinho" ?

29:15



O (palhas) palhacinho

65. B: Tá! O palhacito. L O palhacinho (fala ao mesmo tempo que L)

66. L: O palhacinho (Escrevendo [O]).
67. B: Só fizeste o “O”.
68. L: Pa...lha.. ci...[palha].
69. B: Olha para lá, o palhaço. (Mostrando para a L a imagem com a palavra palhaço acima do quadro) Palhaciinho...
70. L: (Olhando para a imagem do palhaço e lendo a palavra) Palhaço...pa..lha...ci... como é cinho? (Pergunta à B)
71. B: É com cê de cedilha.
72. L: O palhaci...[palhaç]
73. B: Não é cê-cedilha! Ai! (B reconhece o erro na palavra e fica preocupada).
74. L: Enganei-me. Eu faço isto (rasurando a palavra [~~palhaç~~]).
75. B: Eu sei, é que estão...
76. L: (B dita ao mesmo tempo em que L) [L] Pa...lha...ci...nho... [palhacinho] Palhacinho.
77. B: E tá o quê? Ah tá! O palhacinho...

30:00

O palhacinho estava triste (e o) porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços queriam

78. L: Parágrafo (dando o espaço na linha). ‘Pera, não... O palhacinho estava muito triste porque não sabia fazer acrobacias.
79. B: Ya, bora! Diz uma palavra de cada vez. O... pa-lha-cinho (L escreven [O pa]) estava...
80. L: [L] Espera. O pa... lha...ci...nho... (Ambas ditam enquanto L está escrevendo [O palhacinho])
81. B: Estava...
82. L: Pera...
83. B: Estava... es-ta-va (L escrevendo [esta])
84. L: Triste... estava... [estava]
85. B: Triste. Estava triste... triis...te (L escrevendo [triste])
86. L: [L] (Falando ao mesmo tempo que B) Triste [triste] e os palhaços...

87. B: E os...
88. L: E os... [e os]
89. B: Não, não, não (Interrompendo L e lendo o que já tinha sido escrito) O palhacinho estava triste porque... não... porque (sobre a ausência do “porque” no que L já tinha escrito)
90. L: Agora já está! (referindo-se ao “e o” que já tinha escrito)
91. B: Apaga! (L rasurando [(e o)]) depois faz ... porque...
92. L: Porque [po]
93. B: Ele...
94. L: Péra... Porque... péra aí... pooorquee... [porque]
95. B: Que... Não... não...
96. L: Não [não]
97. B: Con... seguia...
98. L: con... se... [cons]
99. B: É conse... aquele (fazendo o desenho da letra G na mesa, com os dedos)
100. L: Se...guia [conseg]
101. B: Pergunta à professora. Conseguia. Pergunta à professora. (Procurando a professora com o olhar)
102. L: Mas é assim, que eu já vi. Conseguia... [conseguia]
103. B: Tá bom... (Tirando a mão da L de cima do manuscrito, para poder ver o que estava sendo escrito)
104. L: Conseguia...fazer... fazer...acro... [fazer]
105. B: Acrobacias...
106. L: L (Ambas ditam enquanto L escreve) Faazeeer...a...cro... É com “O” ou é com “U”? [acr].
107. B: (Ambas se olham em dúvida, B levanta o braço para chamar a professora) Professora!
108. L: Crô...Crô... Crô... Cru...
109. B: Ô professora... (A professora Eugênia aproxima-se da díade) Acrobacias...
110. L: Acrobacias?
111. PROFESSORA: A...Cru.. Cró... (falando com ênfase, corrigindo a palavra).
112. L: A...cro...baa...cii[acroba]

113. PROFESSORA: Ci... (Ambas olham para a professora em dúvida acerca da sílaba seguinte “Ci”) O mesmo ci que há em circo.
114. L: Acrobacii...as [acrobacias] (A professora se afasta da díade) É uma palavra difícil. (falando ainda com a professora)
115. PROFESSORA: É difícil, mas tu sabe escrever. Vocês transformaram em sílabas, fizerem com calma, vocês chegam lá. Sempre em todas elas.
116. B: Acrobacias (Lendo o que está escrito)
117. L: Acrobacias :: Porque não conseguia fazer acrobacias... e os... com “E”
118. B: E... os... L (Ambas ditam enquanto L escreve [e os]) colegas...
119. L: Outros ... palhaços (L escrevendo) [outros]
120. B: Outros ... outros ...palhaços
121. L: pa-lha-ços gozavam [palhaços].
122. B: Go...gu... de gato.
123. L: Gu... (olha com dúvida para B) [g].
124. B: Go...Go.
125. L: Go...gu...za...ram... gu...u... uuuuuu..
126. B: É com “O”
127. L: É com “U”
128. B: Pergunta à professora! Como em acrobacias
129. L: Não. Acrobacias! Já escrevemos acrobacias. (lendo o que está escrito) Os outros palhaços gozaram.... L (Ambas ditam enquanto L escreve) go...za...vam [guzavam-].

34:00

no a " toda " a (H) hora. Depois foi para " outras circo
e o doctor disse que palhaçinho

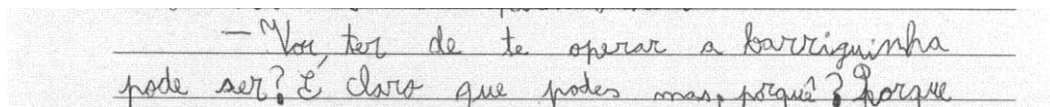
130. B: No...gozavam-no a... [-no].
131. L: Gozavam....-no...a ... toda... a... hora [a toda a ll].
132. B: hora.
133. L: Ops! (Rasurando um erro gráfico na escrita do “H” em “hora” ,o que parece ser dois eles “L”) Hora. [(ll) hora] .

134. B: Hora, com este parece “Lhora” (Sobre o erro gráfico de L no início da palavra “hora”, que pareceu um “LH”). Lhora...hora...
135. L: E... ponto final! [.]
136. B: E é preciso fazer uma bolinha maior L.
137. L: (Risos) Deixa estar que é para a professora ver o ponto final. (fazendo um ponto final maior [.]) Sou eu que estou escrevendo a história. (L pensando sobre a história) Ahh... não sei.
138. B: Estou, mas só queira, não (Falando algo sobre o crachá). Deixa, deixa, vá... Levanta essa caneta! Ah é, eu vi... (Pedindo para L manter a caneta na posição correta).
139. L: Gozavam-no à toda hora... (relendo a última frase escrita) Como ele já estava farto, disso...
140. B: De quê? Eles gozavam-no à toda hora...
141. L: Não, não, não, não. Deixa eu concluir. Deixa que eu falo (Dispensando a ideia de B e pensando na continuação da história). À toda hora... e depois ele foi para outra ilha...para outra ilha do circo... e... os palhaços desse circo...
142. B: Ensinaram-no...
143. L: ...Ensinaram-no a fazer as acrobacias.
144. B: E o palhacinho disse: Aqueles palhaços quando eu estava com eles, eles riam sempre de mim à toda hora (com a voz do personagem).
145. L: Mas não acha melhor esperares (S.I.).
146. B: (S.I.) Anda, faz!
147. L: Já sei! Mas...mas... à toda hora (relendo novamente a última frase escrita). Mas ele só não fazia acrobacias porque estava sem energias porque comeu muito mesmo muito açúcar :: que faz mal à barriga.
148. B: E depois ele ficou enjoado...
149. L: Sim. E foi por isso que não conseguiu fazer acrobacias :: mas ele...
150. B: Mas ele acabou vomitando o pedaço que foi parar no estômago.
151. L: Operado...ele foi operado da barriga e tiraram-lhe o açúcar todo, tudo que estava na barriga e ele ficou logo com energia e só comeu coisas saudáveis e L depois...
152. B: E depois foi outra vez para aquele circo... o circo onde ele foi-se embora...
153. L: Não! (Interrompendo B) Já sei, já sei, já sei! À toda hora...
154. B: Então diz!

155. L: (L falando pausadamente e escrevendo) De...pois, depois, foi...para...[Depois foi para] Depois foi para... L outra...outro...outra ilha...[outra]
156. B: Depois foi para outra...
157. L: Outro... outro
158. B: Outra!
159. L: Outro circo...
160. B: Outra!
161. L: Outro circo, e... (transformando o “a” de “outra” em “o” [outro circo]) eee [e]
162. B: Outro... Comeu o açúcar da (S.I.) do palhacinho.
163. L: Não... (interrompendo B) e os palhaços... e o médico palhaço disse que ::: e o médico palhaço disse que devia...que devia operar a barriga... e o médico palhaço disse que ele comia muito açúcar e era por isso que estava sem energias.
164. B: E era por isso que ele não conseguia.
165. L: E...
166. B: Olha, precisa que fica assim. (Arrumando a SmartPen que L estava utilizando do lado errado) (S.I.)
167. L: Para! Eu sei.
168. B: Escreve!
169. L: E, o... espera. (Começa a ler o início do texto) O palhacinho. O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda a hora. Depois foi para outra... para outro circo e :: e fo :: e, o doutor... doutor... [o doutor].
170. B: Doutor...
171. L: Disse [desse]...
172. B: Mas o palhacinho disse: ‘eu não quero operar a minha barriguinha, doutor’. (Falando com a voz da personagem).
173. L: E o doutor disse...
174. B: Não...
175. L: Não... disse... ao... L pa...

176. B: lhacinho.

39:28



177. L: ao pa...lha...cinho... ao palhacinho... dois pontos [ao palhacinho:] parágrafo com travessão... L Vo...u...ter...de...te...operar... [— Vou ter de te operar]

178. B: L (lendo juntas a frase que L acabou de escrever) Vou ter de te operar... rsrs (B Ri) Mas o palhacinho...

179. L: Não! Vou ter de te operar a barriga. A...bar...

180. B: A barriguinha.

181. L: A...bar...riguinha [a barriguinha] operar a barriguinha....

182. B: Mas...

183. L: Mas eu vou ter de operar a barriguinha (L lendo e olhando para a folha).

184. PROFESSORA: (Chamando a atenção de todos os alunos) Olhem! Tem uma coisa que eu pedi para deixarem em casa. E acho que alguns trouxeram....

185. L: (Falando baixinho com a B) O quê?

186. PROFESSORA: (Para todos) Preguiça! Eu pedi para a preguiça ficar em casa!

187. ALUNOS: Eu deixei a preguiça em casa.

188. L: Eu também!

189. B: Eu deixei também, a preguiça.

190. L: (Falando baixinho enquanto a professora continua falando com a turma) Po-de...ser ... pode ser?... [pode ser?] sim...

191. B: Mas o palhacinho...

192. L: Não. Calma B. (Lendo o que escreveu) Pode ser?

193. B: Pode ser? (Lendo a última frase)...Agora sou eu!

194. L: Mas espera aí...

195. B: Certo. Você já fez, agora sou eu! (B tentando pegar a folha de L).

196. L: Não podes escrever!

197. B: Eu sei, mas deixa eu ver onde está. Mas...

198. L: Não pode ser mas! ::: É claro que pode! Mas porque vai ter de me operar? (Falando

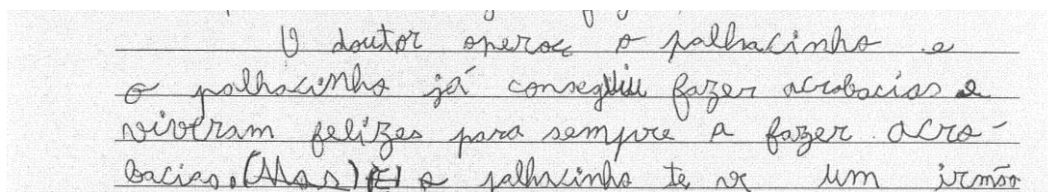
com a voz do personagem).

199. B: Porque... (S.I.). Vá lá!
200. L: É [É]
201. B: Claro...
202. L: É claro... que podes :: mas... [claro que podes ma]
203. B: Mas por que? (ditando para L) porque ainda faltam muitas linhas.
204. L: Mas...por que? Porquee... [porquê, porque]
205. B: Por que?
206. L: Porquee...
207. B: Por que...

43:19

208. L: Porque... E agora ponto final, pontinho...ponto de interrogação (Voltando para fazer o ponto de interrogação) porqueee [porquê?] Tu :: tu... co...mess...[tu qum] Não é isso! (rasurando [(qum)]) tu comeste...mes...te...muito...a...çú...car...açúcar. [tu comes-te muito açúcar]
209. B: (S.I.)
210. L: Acabou o deles. (referindo-se aos colegas) Muito...açúcar (relendo a última frase escrita e voltando a escrever enquanto dita. B se distrai com os outros colegas) e... é... por... isso... L (B volta a acompanhar a escrita e dita junto com L) que... não... con... se... gue... fa-zer... a...cro-ba-ci-as... [e é por isso que não consegue fazer acrobacias.]
211. B: Acrobacias...
212. L: Acrobacias, ponto final.
213. B: Acrobacias.

45:30



214. L: O doutor...
215. B: Mas isso não tem nada a ver com o circo.
216. L: (Continua ditando e escrevendo, ignorando a observação de B) Acrobacias...o doutor... [O doutor]
217. B: O doutor palhaço...
218. L: O-pe-rou... [operou].
219. B: Operou...
220. L: (falando pausadamente enquanto escreve) O... pa... lha... ci... nho... O... palhacinho.... e... o... pa-lha-ci-nho... já... con... se... guiui... fa... zer... a-cro-ba-ci-as... acrobacias [o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias.]
221. B: Ai! Ainda faltam-nos mais quantas linhas para acabar? Espera, deixa eu ver. Uma, duas, três, quatro...(Contando as linhas que voltam em voz baixa).
222. L: E... viveram felizes para sempre! (B assente com a cabeça) A fazer acrobacias! E vi...e vi... (volta à linha anterior e escreve o “e” por coma do ponto final [-e]).
223. B: É com maiúscula! (B fala com preocupação) :: É com maiúsculo, L.
224. L: Não é não, aqui não tem nenhum ponto final. E vi...ve...ram... fe...li...zes... para... sem-pre... sempre, a...[viveram felizes para sempre a]
225. B: Acrobacias...
226. L: (Falando juntas, pausadamente) LA fa....zer... a...cro....ba...bacias. [a fazer acrobacias.] (L levanta o braço sinalizando à professora que terminaram).

48:23

227. B: São acrobatas (S.I).
228. L: Não, vamos ler!
229. B: Não, não, não...

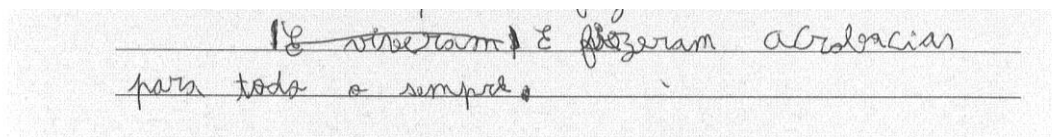
230. L: Ok, não então (L faz um barulho com a boca e volta a levantar o braço, desistindo de ler o texto).
231. B: Por que queres ler?
232. L: Tem os sinais certos, não tem? Eu leio!
233. B: Se é que tem que ler...
234. L: É claro que tem que ler!
235. B: Então lê junto! (B fica cantando em voz baixa).
236. L: Já acabamos! (Falando para a professora)
237. PROFESSORA: Pensem bem e vejam se não há mais nada a fazer.
238. B: Espera aí! (B pega a folha para lerem)
239. L: Acrobacias... (Pegando a caneta) Deixa eu ver... acrobacias... ponto final. Maaaas...
[Mas]

49:40

Acrobacias. (Mas) ele o palhacinho teve um irmão e levou-o para o circo e ensinou-o as acrobacias (ele) que ele fazia.

240. B: (B começa a ditar para L) Mas o palhacinho teve um irmão, pequeno.
241. L: Não! Mas o palhacinho...
242. B: Mas o palhacinho teve um irmão e ensinou-o a fazer acrobacias.
243. L: Mas... não... não é mas (rasurando [~~(Mas)~~])
244. B: E...
245. L: (Ditando e escrevendo) E... o... pa... lha... ci... nho... [E o palhacinho].
246. B: Teve...
247. L: Te-ve...um..[te ve um]
248. B: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete... Temos sete linhas!
249. L: ir...mão...irmão...e levou-o...
250. B: E Levou-o...
251. L: E ensinou-o... Não...e levou-o para o circo dele. Ele levou...
252. B: Não, e levou-o...

253. L: Não... (A professora chama a atenção da sala enquanto L escreve [e levou-o])
254. PROFESSORA: Olhem! (Chamando a atenção de todos os alunos) Primeiro o vosso comportamento costuma ser assim? (Alguns alunos respondem que não) Não! Segundo, o que é que estão a fazer agora? Algum tema especial? Então se não, vamos a diante. Cuidado para as coisas funcionarem bem. Quem terminou eu peço, para ler e relerem. Estou nesse grupo a fazer perguntas sobre o que escreveram e não sabem responder. :: Por isso, a todos peço que voltem a ler o texto e vejam se não há nada a alterar. Eu penso que será necessário escrever tudo de uma vez e está tudo certinho. Eu não consigo fazer isso. Tudo que escrevo e volto a ler, há sempre coisas pra modificar. E se voltar a ler uma segunda vez tem coisas pra modificar.
255. B: (Voltando à escrita do texto) E levou-o...
256. L: Para... (L escrevendo [para o])
257. B: E levou-o, 'tracinho o'.
258. L: Para... o... circo...[circo]
259. B: ...dele...e amostrou...
260. L: Para o circo dele... para o circo, não... :: O que é que tu estavas a dizer?
261. B: E amostrou... (L escrevendo [e amostrou])... As acrobacias que ele fazia lá...
262. L: As... a...cro...ba... [acroba]
263. B: Tem quatro linhas! (Referindo-se às linhas que faltam para acabar a folha).
264. L: um, dois, três, quatro, cinco linhas. Acroba...ci...as [acrobacias]
265. B: Acrobacias que ele ::: fazia (B abaixa a cabeça, abafando um pouco o som do microfone enquanto L escreve [ele]).
266. L: Que...ele... (Rasurando [(ele)]).
267. B: Aqui está quase a cair também. (Referindo-se ao microfone).
268. L: Não faz mal!
269. B: O microfone.
270. L: (L voltando a escrever o texto) Acrobacias, que...e... que ele... L fa...zia... [que ele fazia.].
271. B: Fazia...



272. L: E agora, aqui tem um parágrafo, dois parágrafos, três parágrafos, quatro parágrafos.

L E...vi...ve...ram...viveram [E viveram].

273. B: Mas...

274. L: Não...

275. B: Mas felizes para sempre a fazer acrobacias.

276. L: Não. E viveram felizes para sempre, a fazer acrobacias. E... mas enganei-me... este aqui, aqui temos que pôr “mas” (Voltando para o trecho anterior para apagar [(E)] e acrescentar abaixo, [Mas], depois relê o restante do texto) mas... o palhacinho tinha um irmão e levou-o para o circo e amostrou as acrobacias que ele fazia.

277. B: E viveram mais felizes para sempre. Põe parênteses no ‘viveram’ e o ponto.

278. L: (Rasurando [(E viveram).]) que ele fazia... ponto final.

54:50

279. B: (Contando as linhas restantes) Uma, dois, três, quatro, cinco. Temos ainda cinco, ai.

280. L: Uma, dois, três, quatro... (contando em voz baixa) Já está! (Terminando o texto no ponto em que estão). ::: Ai, Vamos ler! (L inicia a leitura do texto) O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no (risos).

281. B: Gozavam-no (Lendo o texto junto com a L).

282. L: À toda hora. Depois... disse... disse (Escrevendo o “i” por cima do “e” em [deisse]. E o doutor disse, disse ao palhacinho: —Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que podes! Mas... (Adicionando o “s” em mas [mas]) mas por quê? —Porque tu comeste muito açúcar e é por isso que não consegues fazer as acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes e :: felizes para sempre, a fazer acrobacias.

283. B: Aqui, a data. (Interrompe a leitura de L para acrescentar a data, mas L não deixa)

284. L: Espera! As acrobacias. ::: Mas o palhacinho teve um irmão, e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias que ele fazia.

285. B: Aonde é que tá?
286. L: Ele fazia. ::: E fizeram... E fizeram [E ve].
287. B: E viveram!
288. L: Não, e 'fi'... fi-zeram... e fizeram (rasurando, escrevendo por cima [~~vê~~-fizeram]) a-cro-ba-ci...as... para... todo... o... sempre [acrobacias].
289. B: Pra sempre?
290. L: Para todo o sempre. [Para todo o sempre.]
291. B: O sempre? (estranhando a construção sintática)
292. L: Para todo o sempre! Só nos faltam três linhas. (S.I.) (Fazendo a data no início da folha) Hoje é dia doze, do dois...
293. B: Do quinze. (L termina a data [12-02-15], larga a caneta e levanta os braços sinalizando à professora que terminaram) E tenha mais cuidado com a caneta ::: Já lestes?
294. L: Já.
295. B: Ah!

59:18

(L continua com o braço levantado e ambas permanecem na mesa aguardando a professora em silêncio).

01:01:02

296. L: Já acabamos. (A professora vê que as alunas já terminaram e L abaixa o braço. Ambas permanecem aguardando a professora que está atendendo às outras díades. Elas conversam um pouco em voz baixa, mexem nos crachás, falam sobre as câmeras, mas a maior parte do diálogo é ininteligível).

01:13:45

297. PROFESSORA: (Chamando a atenção de todos) Quando se enganam em algo, o que é que a professora diz para fazer?

298. ALUNOS: (Em coro) Pôr entre parênteses.
299. PROFESSORA: E depois? Pôr um risco nas palavras erradas. (L então, volta ao texto e risca todas as palavras rasuradas que estavam apenas entre parênteses [~~(E-viveram)~~], [~~(ele)~~], [~~(Mas)~~], [~~(E)~~], [~~(H)~~], [~~(palhaço)~~] e depois continuam aguardando a professora ir até sua mesa).

01:15:50

As alunas começam a reler a história novamente, L lê em voz não tão alta e B acompanha a leitura em silêncio).

300. L: O palhacinho. O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda hora. Depois foi para outro circo e o doutor disse ao palhacinho: — Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que pode, mas por quê? — Porque comeste muito açúcar... (L para a leitura e risca uma palavra rasurada [~~(cum)~~]) ...comeste muito açúcar e é por isso que não consegue (Acrescentando o “s” em [consegues]) fazer acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu... conseguiu (mostrando o erro para B, em seguida rasura, escrevendo por cima [conseguiu]) conseguiu :: fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. Mas o palhacinho teve um irmão e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias que ele fazia. E viveram... E fizeram acrobacias para todo o sempre.
301. B: ...para todo o sempre. Era para ser, para sempre. Para todo o sempre... (L não altera o texto e as duas continuam aguardando a professora)

01:22:33

MOMENTO 5 - REVISÃO (LEITURA PARA A PROFESSORA)

302. PROFESSORA: (Aproximando-se da mesa das alunas e pedindo que comecem a ler para ela) Rápido, vai.
303. L: (L inicia a leitura do texto) O palhacinho: O palhacinho estava triste porque não conseguia fazer acrobacias e os outros palhaços gozavam-no à toda hora. Depois foi

para...

304. PROFESSORA: Tu fez lá ‘depois’? Depois? (B aponta para L e ela corrige acrescentando o “s” [depois])
305. L: (Retomando a leitura de onde parou) Depois foi para outro circo e o doutor disse ao palhacinho: — Vou ter de te operar a barriguinha, pode ser? — É claro que podes, mas por quê? — Porque...
306. PROFESSORA: As falas todas juntas... foi precisamente isso que expliquei. Continua.
307. L: —Porque comestes muito açúcar e é por isso que não consegues fazer acrobacias. O doutor operou o palhacinho e o palhacinho já conseguiu fazer acrobacias e viveram felizes para sempre a fazer acrobacias. Mas, aqui (indicando no texto), o palhacinho teve um irmão e levou-o para o circo e mostrou as acrobacias...
308. PROFESSORA: Tu leste bem “mostrou”, é isso que lá tá escrito? (As alunas procuram o erro citado no texto) Tu disseste ‘mostrou’. É isso que lá tens escrito?
309. L: (L a e B falam uníssono) L Amostrou!
310. PROFESSORA: E é amostrou? Tu dissestes bem: mostrou...
311. L: Foi ela quem disse ‘mostrou’.
312. PROFESSORA: E como tu achas que é?
313. L: mostrou.
314. PROFESSORA: Então, o que tu tens de cortar?
315. L: O “a”.
316. PROFESSORA: Anda! (L rasurando [(a)mostrou] e retomando a leitura) (S.I).
317. L: Mostrou as acrobacias que ele fazia. E fizeram acrobacias para todo o sempre.
318. PROFESSORA: É sempre com acrobacias, acrobacias, acrobacias. Tem sempre o mesmo assunto. Ai, valha-me Deus! Mas alguma coisa?
319. ALUNAS: Não.
320. PROFESSORA: Posso recolher?
321. L: Sim. (Professora desativa a SmartPen e vai buscar as folhas para a ilustração).

01:07:45

MOMENTO 6- DESENHO

(A professora recolhe o manuscrito junto com a caneta e entrega para cada um dos alunos uma folha A4 em branco e os lápis de cor para iniciarem o desenho. Elas começam colocando os nomes nas folhas. As alunas conversam em voz baixa enquanto desenhavam. L diz que vai desenhar um microfone. Elas também cantarolam um pouco. A maior parte do diálogo é ininteligível.)

01:32:48

(A díade consegue finalizar o desenho e a equipe do L'AME volta para desligar os equipamentos e finalizar a filmagem).

01:41:47

(A filmagem é finalizada).

Anexo III – Transcrição do Texto 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR
PROJETO INTERWRITING – AVEIRO 2015

ESCOLA: VIGIA

GRAU DE ESCOLARIDADE: 2 ° ANO

PROFESSORA: Eugênia

FILMAGEM: 4ª

TEXTO: TÍTULO “O Rei e os criados” – TEMA SUGERIDO: (Uma história que tenha um rei malvado)

DATA: 23/02/15 (segunda-feira)

DUPLA: B / L

CAMERAMAN: Mayara Cordeiro

TRANSCRIÇÃO: Mayara Cordeiro

REVISÃO DA TRANSCRIÇÃO: Alessandra Oliveira

TEMPO: 01:40:06 [filmagem]

TEMPO: 01:23:15 [iniciam desenho]

Número de díades: 11

*Indica quem escreveu.

/ _____

Aluna B / Aluna L

23-02-19

(O rei e os ^{criados} ~~criados~~)

Era uma vez um rei mau que mandava os ^{seus} ~~seus~~ criados ~~(matar)~~ matar os ~~seus~~ ^{seus} vinhos. Mas os criados não queriam matar os ~~seus~~ ^{seus} vinhos, porque eles ~~(tão)~~ tinham pena dos pobres ~~seus~~ ^{seus} vinhos.

Mas um dia o rei chamou os ~~seus~~ ^{seus} guardas para ~~capturar~~ ^{mandar} os criados porque os criados não ~~faziam~~ ^{faziam} o que o rei ~~mandava~~ ^{mandava}. Um dia eles ~~fugiram~~ ^{fugiram} da prisão e foram para outro reino.

Só ~~com~~ ^{quando} os criados foram para outro reino é que o rei se ~~fez~~ ^{foi} ~~triste~~ ^{triste} bom. E o rei quis os criados de volta.

^o ~~seus~~ ^{seus} vinhos ~~foram~~ ^{foram} felizes para ~~sempre~~ ^{sempre} sempre.



MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

322. B: (S.I.) (Virando para falar com L)
323. L: Deixamos o título para o fim. Tenho...já tenho ideias.
324. B: (S.I.)
325. L: Eu acho que tenho. Era uma vez um rei muuito mau...que um dia...não...que um...
326. B: Eu sei! Que um dia...Olhe, eu começo.
327. L: Ok!
328. B: Era uma vez um rei que era muito mau. Um dia, disse aos criados para :: para :: é...
329. L: Eu sei, eu sei uma.
330. B: (S.I.)
331. L: Eu tenho uma ideia. Era uma vez, um rei muito mau que mandava os criados matarem as pessoas. Mas os criados não faziam porque os mais importantes eram os seres humanos. (Olha para B que aprova a ideia, acenando com a cabeça) Ou então, podia ser: Era uma vez um rei muito mau que mandou... que mandava os criados matarem os animais, que eram seres vivos.
332. B: Da natureza.
333. L: Da natureza...
334. B: Mas o rei não...o rei era mau.
335. L: Não...
336. B: Mas os criados não queriam fazer isso.
337. L: Não tem sentido!
338. B: Para não matar os animais...
339. L: A tua parte não tem sentido. A minha parte com a tua parte não tem sentido :: Era uma vez um rei muito mau...muito mal. Mandava os cri...e manda...Era uma vez um rei mmmal que mandava os criados matarem os animais.
340. B: Mas os criados não queriam matar os animais ...

341. L: (Interrompendo B) Mas os criados...mas os criados não faziam isso porque tinham pena dos pobres animais da selva outras coisas... (L tira o microfone do gravador mas coloca de volta rapidamente) :: Vai deixa continuar.

28:27

342. B: Mas o rei dizia aos criados para irem buscar...para irem mandar para o quarto...

343. L: Para por favor, já estás a embaralhar, já estás a embaralhar (Colocando as mãos na cabeça)...

344. B: Não, espera.... mas depois os criados...

345. L: Deixa-me só dizer uma coisinha, B, por favor. Estás a me embaralhar! Isto não tem sentido. A minha parte com a tua parte não tem sentido.

346. B: É assim: Era uma vez, um rei...mau que mandava os criados ir matar...

347. L: Os animais...

348. B: Os pobres animais...

349. L: Os pobres animais seres vivos...não!

350. B: (Assentindo com a cabeça) Seres vivos...

351. L: Seres vivos. Mas... :: Ponto final. À frente, mas os criados não iam fazer isso porque tinham pena dos pobres animais da selva e da floresta e... (falando rapidamente) tinham pena dos animais da selva, tinham pena dos animais da quinta e tinham pena dos animais da floresta...

352. B: E...ponto final. Mas o rei, se eles não fizessem isso, eles iam ser presos ou mortos...

353. L: Pois...Ai não, esquece! Eu diria, ia por: pois..., junto à tua parte, mas não dá. A minha parte, tua parte, minha parte, tua parte, minha parte, tua parte...(pensando sobre o planeamento da história).

354. B: Espera, eu outra vez. Era uma vez...

355. L: (Interrompendo B) Era, eu é que inventei isso, por favor. Deixa eu falo. (B assente com a cabeça) Era uma vez um rei mau, que mandava os criados irem matar os L pobres animais. Agora és tu. Ponto final, à frente. Mas os pobres...mas os...

356. B: Criados...

357. L: Criados não faziam isso porque tinham pena dos pobres animais da selva, da quinta e da floresta. E depois eras tu a dizer. Mas os criados não faziam...

358. B: Mas o... mas o... (Param um instante para prestar atenção na professora que está falando com a turma) Mas se os criados não fizessem isso...o rei...dizia aos guardas para irem...
359. L: E o rei mandava eles prenderem (S.I.). Não fica mau, mau, mau....(descartando essa parte e pensando em outra ideia)
360. B: Mas...
361. L: Vamos começar tudo de novo. Tá a me embaralhar as ideias (Fazendo um gesto com as mãos em torno da cabeça, ambas ficam pensando por uns instantes antes de recomeçar) ::: Era uma...Hã...Era uma vez um rei mau que mandava os criados matarem os seres vivos...
362. B: Os seres vivos já? (Pergunta questionando a mudança na história combinada anteriormente)
363. L: Sim. Ponto final. Mas os criados não faziam isso porque tinham pena dos seres vivos. Tinham pena dos pobres seres vivos da floresta, da quinta e da selva ::: Um dia os criados não fizeram o que o rei mandou e o rei prendeu-os. E eles um dia...ai eles fugiram...e o rei...e ai foram para outro reino porque o rei desse reino, do reino onde eles estavam andava sempre a mandar matar, mandar matar os animais e as pessoas...
364. B: Mas depois o rei. (Continuando de onde L parou) Ponto final. Mas depois o rei mandou fazer a guerra para matar... matar ...
365. L: Mais o rei mandou fazer uma régua... (rindo da confusão entre as palavras) mandou fazer uma...uma guerra contra os do reino de... L os do reino do...
366. B: (Falando ao mesmo tempo de L e continuando a narração) L os do reino bom...para...para
367. L: Para o reino mau. (B concorda com a cabeça) E gan...
368. PROFESSORA: (Interrompendo a combinação) L, já está aí?
369. L: (Olhando para B) Não!
370. PROFESSORA: É só para vocês... não é perder tempo. Demora um tempo até acabar, estão a entender?
371. L: (Respondendo à professora) Ok!
372. PROFESSORA: Tem que se concentrar mesmo no que estão a partilhar.
373. L: Ok! Tá bom, ok?
374. B: Ok! Então anda! (Ambas levantam os braços, indicando à professora que o

planejamento terminou)

375. L: (Continuando a história mesmo com o braço levantado) Era uma guerra...fizeram uma rega.. uma rega?...uma regra...ai...
376. PROFESSORA: (Aproximando-se para entregar o papel e a caneta e mostrando o procedimento a ser seguido pelas alunas) Vão escrever o nome nessa linha escura (apontando para a folha), das duas, a data e deixar a primeira linha para o título.

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

33:07

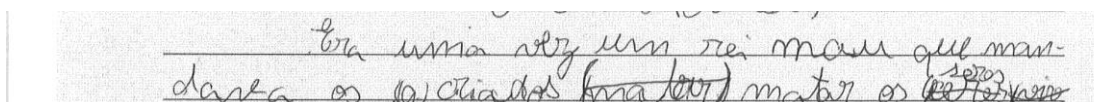
Aluna B / Aluna L

23-02-19

377. L: Uma rega.
378. B: Uma regra?
379. L: Uma guerra. (rindo) uma...regra (ambas riem). Escreva. Primeiro o teu, B Almeida. Depois... (B escrevendo [B] enquanto L observa). Eu dito e tu faz, ok?
380. B: Mas tu diz-me as letras que meu (S.I.) L Bernardes eu sei...
381. L: Almeida. Traço...traço... (B escrevendo [Almeida -]) E agora o meu nome: L Bernardes.
382. B: Eu sei, deixa eu fazer.
383. L:(B hesita em escrever por uns segundos, enquanto L observa) Anda! As minhas ideias são muuuuito boas! (B escrevendo [L]) Eu faço um ‘erre’ mais bonito do que o teu. Faz como é que eu faço o meu erre. (B rasura [(L)]) Meu erre vai assim (desenhando com o dedo sobre a mesa) em cima , depois faz assim, faz uma curva e vai. Esse é o meu ‘erre’.
384. B: Faz assim... [L]
385. L: Não era assim. Faz assim e Rá! (Desenhando com o dedo sobre a mesa) Agora, L Bernardes. B...
386. B: Eu sei. B...
387. L: Êr...

388. B: Nardes....
389. L: Nê...ar...dê...é...se... (B escrevendo [Bernardes]) Agora vamos começar. O título deixamos para o fim...Não, faça-o já! O rei mau. O rei...mau. (B começa a escrever a data) Há, pois, falta a data! Vinte e três....traço....do dois...traço....do quinze....traço.
390. B: Eu sei! Eu sei... (escrevendo a data [23-02-15])

35:15



391. L: Agora...o rei mau.
392. B: Agora a (S.I.)
393. L: Então, os dois reinos...
394. B: Uns dois dedos? Um, dois, Três? (Marcando com os dedos o tamanho do espaço para iniciar o parágrafo) Não...
395. L: Sim, dois dedos. (Olhando atentamente para a folha enquanto dita para B escrever) Era uma vez...
396. B: Espera! Diz-me as letras.
397. L: (Ditando pausadamente enquanto B escreve) E...ra...uma...vez...
398. B: É com 'zê'?
399. L: Sim. (B escrevendo [Era uma vez]) Um rei muito mau. Ai, um rei mau.
400. B: rei... [rei]... Muito mau.
401. L: Um rei mau.
402. B: Não...mau é sem "a". Mau é sem "l". (Em dúvida sobre a grafia).
403. L: Tá ali. (Apontando para o quadro onde a professora escreveu a proposta)
404. B: Já sei.
405. L: Um rei mau...mau! ...que mandava...
406. B: Mau que... [mau que] eme de macaco...que...
407. L: Que mandava...
408. B: Dá...
409. L: É ali! (Apontando que B deveria continuar na linha anterior, mas logo percebe que não dá) Não, esquece, tá bem. Que manda... va.

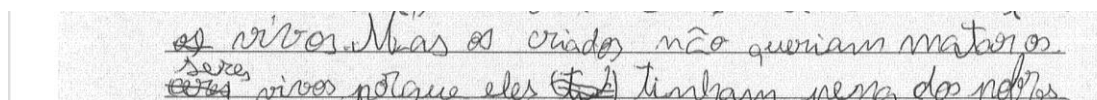
410. B: Va... [mandava]
 411. L: Os criados.... (L continua ditando enquanto B escreve)
 412. B: Os... Não...péra lá. (Em dúvida sobre a história)
 413. L: Ê pá! Nós já criamos essa ideia. Os criados matarem os seres vivos.
 414. B: mandava os...
 415. L: Matarem...
 416. B: Matar?
 417. L: (Lendo as últimas palavras escritas) Que mandava os...
 418. B: Espera!
 419. L: (Repetindo para B escrever) Que mandava os criados...mandava.... os criados...cri..

37:20

420. B: Eu sei. (Escrevendo [q]) É com “q” e “i”.
 421. L: Não é essa! (Escrevendo com os dedos sobre a mesa) “cri” é com “quê”, de cogumelo, rê e i.
 422. B: (Rasurando [(q)]) Cri...
 423. L: A...dos...
 424. B: Cri...
 425. L: “A” sem acento.
 426. B: a... dos...[criado]
 427. L: do...os... (ênfatisando o som do s no final), com “sê” e “i”, criados. Matar...
 428. B: Criados. (Acrescentando o “s” no final [criados])
 429. L: Matar...
 430. B: L (Falando pausadamente ao mesmo tempo que a L) Ma...tar... [Matra] Péra, matar... (rasurando [(matra)])
 431. L: Olha aqui, falta aqui (apontando algo na folha).
 432. B: Matar... (reescrevendo [matar]).
 433. L: Os seres vivos.
 434. B: Os...(repetindo pausadamente enquanto escreve [os]) se...res... (Olha para L pedindo uma confirmação).
 435. L: Não os seres...Os animais. Pronto!

436. B: Os seres vivos.
437. L: O seres vivos? É sempre assim. O rei está a mandar os criados matar os...
438. B: Os seres vivos! Os seres vivos... (L olhando pensativa para o texto)
439. L: Mandava matar os seres vivos, ok! Os seres...(ditando para B enquanto B escreve e acompanha a fala de L) Com o outro sê... vivos. Vi...vos... Péra! Põe aqui. Aqui tens que pôr um traço (referindo-se à rasura) ...tens que pôr um traço (B coloca o traço na rasura [(L)]) Aí... e aqui. Ah não, põe aí . (Apontando a rasura [(~~matra~~)])

39:27



440. B: Vi-vos... (Escrevendo [viv] e na linha de baixo [os]) Matar...
441. L: (Lendo) Matar os seres vivos...vi...Não, não pode ser assim! (Referindo-se à quebra da palavra feita por B). Vi...v...os. Não pode ser assim! A professora...eu aprendi...a professora disse assim quando não tem espaço para escrever...(tentando explicar para B como separar) Vi...vos...não é vi...v...os...Vi...depois separa...depois vos. Vi...traço...vos. (B rasura [(~~viv-os~~)]).
442. B: Vi...vos... (Escrevendo na linha de baixo [vivos], L observa).
443. L: Vivos...(Lendo a última palavra escrita) Ponto. [.]. À frente... pões Mas...
444. B: Mas... [mas]
445. L: Os...
446. B: Os...[os]
447. L: Criados...
448. B: Já está, criados. (Observando que essa palavra já foi escrita e copiando [criados])
449. L: (Ditando para B) Cri...a...dos...Não queriam...
450. B: Não...que...ri...[não queri]
451. L: ão...Não queriam....
452. B: Não queriam (dando ênfase no “am”)
453. L: Mê...a...mê...queriam
454. B: Queriam (Completando a palavra [queriam])
455. L: Matar os animais. Os seres vivos.

456. B: (Falando pausadamente enquanto escreve) Ma... L (Falando ao mesmo tempo que a L) Tar... os...seres... [matar os]
457. L: Seres...
458. B: Se...res...[seres]
459. L: Vivos...
460. B: Vi...vos...[vivos]

41:30

461. L: Porque...Agora, vírgula, porque :: Vírgula, sim... (B escrevendo [p])
462. B: Tem que pôr? (Perguntando sobre a vírgula e depois volta para colocar a vírgula antes da palavra [, porque])
463. L: Vírgula...Porque...Eles tinham pena dos...pobres...
464. B: (Interrompendo L) Espera! Porque...porque...
465. L: Eles... porque eles...
466. B: (Repetindo em voz alta enquanto escreve) Eles... [eles]
467. L: Tinham... (B escrevendo [tinham], L observando) Porque eles tinham... pena dos pobres animais...
468. B: Tinham... É com não (S.I.) (B tirando dúvida com L sobre a grafia da palavra).
469. L:Não, é com “a”, me. (B vira-se, provavelmente para chamar a professora) É com “a”, me. Tinham é com “a”, me. Anda! (B volta a escrever).
470. B: [til] Ai! (rasurando [~~til~~])
471. L: Tinham... (Ditando pausadamente para B) Ti... nhe...a..me.
472. B: [tinham]... tinham... pena...
473. L: Porque eles tinham pena dos pobres animais.
474. B: Seres vivos?
475. L: Dos pobres seres vivos. Anda! Dos seres vivos...
476. B: Tinham...
477. L: Pena...
478. B: L (Falando ao mesmo tempo em que L e escrevendo) Pe...na... [pena]

479. L: Dos...
480. B: Dos... [dos]... Seres...
481. L: Dos pobres seres vivos!
482. B: Po... bres... po... bres... [pobres] (Passando para a próxima linha) Se... res...se...res...vi...vos... [ceres vivos]. E ainda falta ver as linhas.
483. L: Seres vivos (Lendo a última palavra escrita)... Ponto final.
484. B: Ponto final? [.]

43:54

Handwritten text in Portuguese: "Mas um dia o rei chamou os guardas para prender os criados porque os criados". The text is written in cursive on lined paper.

485. L: Parágrafo.
486. B: Nós fizemos quantas linhas? (contando as linhas escritas em voz baixa)
487. L: Parágrafo! (Insistindo para B voltar a escrever)
488. B: Tá! Anda!
489. L: Paráágrafo... (cantarolando).
490. B: Tá... Pôs aqui o ponto para fazer...
491. L: Porque nós temos (S.I.) qual foi a ideia que nós tivemos depois?
492. B: Uma...
493. L: Mas um dia...
494. B: O rei mandou os guardas...
495. L: (Fazendo um sinal com a mão para B parar de falar) Mas um dia... o rei mandou os guardas prenderem os criados. Porque os criados... L (Falando ao mesmo tempo em que B) Não faziam o que ele mandava. (Continuando a história) E depois os criados foram para a prisão, mas fugiram e foram para outro reino :: Ponto final.
496. B: (Continuando a história) Mas os meninos também queriam ser...
497. L: Anda! Mas os meninos... mas os meninos o quê?
498. B: Não acho...
499. L: Anda! Vai, continuas a escrever. Parágrafo... (apontando na folha) Parágrafo... mas um dia :: mas... um dia...
500. B: Mas... [Mas]

501. L: O rei...
502. B: Espera. Um... [um]
503. L: O rei, não é um rei!
504. B: Um dia... [dia]
505. L: O rei...
506. B: O... rei... [o rei]
507. L: (Ditando para B) Chamou os guardas...
508. B: Cha... mou
509. L: Cha... mou...chamou!
510. B: L Cha... mou [cham]
511. L: Cha... ‘me’...o...u! (B completando a palavra [chamou]) Os guardas...
512. B: Os... guardas [os]
513. L: Para prender os criados.
514. B: Mas os criados fugiram... Mas os criados... (Tentando dar continuidade oralmente à história)
515. L: (Interrompendo B) Para prender os criados... para prender os criados.
516. B: Ponto final, parágrafo.
517. L: É sério? Ponto final e parágrafo? (B assente com a cabeça) Não! (Voltando à história escrita). Mas um dia o rei chamou os guardas para prenderem os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava :: Anda!
518. B: Os... (Bocejando) Os... cria...
519. L: Os guardas! Gu... ar... das... (Soletrando para B [go]) Guê...u...
520. B: Guardas. O verdadeiro. “U” verdadeiro...
521. L: “U” verdadeiro. (B levanta o braço para chamar a professora). Não demora porque a professora vai pensar que já acabamos. (B abaixa o braço) Ok, pois (S.I.) (B volta a levantar o braço) :: Dedo no ar! (L segurando o braço de B) Dedo assim. Eu seguro o teu braço :: Não consigo mais... Desculpa, eu não consigo mais.
522. PROFESSORA: Sim?
523. B: (Falando com a professora) Guardas é... guardas...
524. L: Guardas...
525. B: Guardas é com “o”?
526. PROFESSORA: Guantas?

527. L: (Falando ao mesmo tempo em que a B) **L** Guardas!
528. PROFESSORA: Gu... ar...das...é com U!
529. L: Tás a ver, B! Branca! (Rindo) chamei Branca!
530. B: Um traço... guardas...[~~go~~-gu-arda]
531. L: Guardas (Enfatizando a última sílaba) Das com “s”. (B acrescenta o s [gu-ardas])
Porque eles não faziam o que o rei mandava.

48:18

532. B: Espera! Guardas... [pa] (Pedindo para L continuar a ditar).
533. L: Guardas.... (Lendo o que estava escrito e continuando a ditar em seguida) Para prender os criados.
534. B: Pa...ra...a...pren...der... [para aprender]
535. L: Para prender os...empregados. Ai, os criados, criados.
536. B: Era empregados que você falou antes?
537. L: Era os criados. Os criados.
538. B: Para prender os...cri...cri...a...dos...
539. L: Criados. Por, vírgula, porque...
540. B: Por...que... porque [, porque]
541. L: Os criados não faziam o que o rei mandava.
542. B: Porque...os...
543. L: Criados...
544. B: Outra vez criados?
545. L: Faziam...o que o rei mandava.
546. B: (Chamando atenção para a repetição das palavras) Outra vez criados? Olha, criados porque, (Apontando no texto)
547. L: (Ignorando a informação e continuando a ditar) Os criados não faziam o que o rei mandava...
548. B: criados, porque, os criados (rindo) Os...(Voltando a escrever conforme o que L ditou) criados...
549. L: Faziam o que o rei mandava.
550. B: Porque os...criados...

551. L: Não faziam o que o rei mandava. [os criados]

50:05

Handwritten text on lined paper: "não ~~faziam~~ faziam o que o rei ^{mandava} ~~mandava~~ ^{mandava} dia eles ~~faz~~ fugiram da prisão e foram para outro reino.

552. B: Porque os criados...

553. L: (S.I.) Porque...porque os criados...não faziam o que o rei mandava. Cheiro mal!
(Tapando o nariz com as mãos)

554. B: (S.I.) [não].

555. L: (S.I.) faziam... não faziam o que o rei mandava. (Tapando o nariz com as mãos)

556. B: Não... fa...É com “z”?

557. L: Sim!

558. B: Faziam...

559. L: É com “z”.

560. B: Fa... zi... am... [fazião] Uma, duas, três...uma, duas, três, quatro cinco seis...sete...oito...nove...dez... (Contando as linhas restantes)

561. L: (Interrompendo-a) Para de contar as linhas! Faziam... o que o rei mandava.

562. B: Ai, faziam, pera, é com o verdadeiro?

563. L: Faziam é com me, a :: faziam é com me,a

564. B: Aii. (Rasurando [~~fazião~~])

565. L: Traço em cima!

566. B: Fa... zi...

567. L: Mea... [faziam]

568. B: o...

569. L: o que o rei mandava.

570. B: O quê... o... que... [o]

571. L: Que o rei mandava.

572. B: (Levanta o braço chamando a professora que está passando por ali) Professora, “o quê” é junto?

573. PROFESSORA: Não percebi.
574. B: O quê é junto!
575. PROFESSORA: O que, são duas palavrinhas.
576. B: O... que... [o que]
577. L: O rei mandava.
578. B: O que... o rei... mandava [o rei n]
579. L: Man... man... não é ‘nan’, é ‘man’. (Apontando o erro para B que corrige e continua a escrever)
580. B: L (Falando ao mesmo tempo) Man... da...va... mandava [manda.].
581. L: Ponto final. Parágrafo. (B vai para a outra linha, mas L interrompe) Não, parágrafo não, pode continuar.
582. B: Não é um parágrafo?
583. L: Não. Um dia eles fugiram da prisão :: (B vai escrever na linha abaixo, mas L redireciona para a linha anterior) Não, ali. Um dia eles fugiram da prisão.
584. B: Não...um dia o guarda não apareceu. E depois...
585. L: (Interrompendo B) Mas nós tínhamos dito aquilo, do fugiram. Não é B? Por favor. Não tire as ideias.
586. B: Como é que eles fugiram, sem chave? Tinha lá...um dia...lá na prisão, havia uma pá. Eles cavaram e fugiram...
587. L: Posso falar?
588. B: Fale.
589. L: Um dia eles fugiram da prisão.
590. B: Não, não...
591. L: Mas deixa eu falar! Ainda não acabei.
592. B: Não, assim não...
593. L: Ainda não acabei! Fugiram da prisão porque tinha uma janela...
594. B: E uma pá!
595. L: E uma Chicada para subir para fugir.
596. B: O que é uma chicada?
597. L: Escada! Aquilo ali. (Apontando para uma das figuras acima do quadro)
598. B: Ah! Escada. E depois...Tinha mais coisas e fizeram...
599. L: Ainda não acabei! Ainda não acabei! Um dia eles fugiram da prisão porque... porque

tinha uma janela e uma escada lá na prisão e eles subiram na escada e foram para outro rei.

600. B: Reino...

601. L: Não, subiram na escada, escaLm até a janela, depois e...escaLm a janela abaixo e foram para outro reino ::: E só quando eles foram para outro reino é que o rei se tornou bom. (B assente com a cabeça)

602. B: É mas ainda temos muitas linhas!

603. L: Humm... deixa eu contar: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze.

604. B: (rindo) Ah não!

605. L: Não, mas ainda vamos escrever mais esta linha (apontando na folha), mais esta linha e depois mais esta, mais esta, mais esta... : Não vamos mais? Ai, não. Ainda não acabei, a minha ideia.

606. B: ahh...

54:55

607. L: Só quando eles...só quando eles foram...

608. B: Que texto pequeno! (S.I.)

609. L: (L falando para B) Para outro reino... para outro reino...é que o rei tornou-se bom. Ele tornou-se bom, mas ele queria fazer uma guerra. Uma guerra contra o reino do rei...

610. B: Reino...

611. L: O reino dele e o reino... dos criados...que fugiram. E quem ganhou foi o reino dele. Porque ele só se tornou-se bom para toda a gente e o líder. E o...e Ai! Depois, abriu uma loja de pipocas (rindo).

612. B: Não, assim não. E depois...

613. L: Não, ainda não acabei. Ainda não acabei! Não vai ser loja de nada (S.I.) É assim: Um dia fugiram da prisão porque tinha lá uma escada. Foram buscar à janela, escaLm a janela à baixo, foram para outro reino e depois, só quando eles foram para outro reino é que o rei se tornou bom, depois o rei queria fazer uma re...uma guerra contra o reino dele, contra o reino dele, o reino dos ex-criados , e depois quem ganhou foi o reino

dele porque ele , quando se tornou bom começou a criar líderes...começou a criar alguns deles...e criou um líder robô . E depois o líder robô (S.I.) tuudo do...da...para fazer a rega...guerra. E depois, nós ganhamos. E depois eles ganharam só por causa desse robô. Eles colheram frutos para todo o sempre com o rei, com o rei...que ...(S.I.)

614. B: Mas o rei...Epa...(S.I.) três linhas para o final...
615. L: Deixa eu tentar... Mas ainda eu não acabei...Para todo o sempre com o rei...
616. B: Manda...manda... Olha! Vou te ler a história! (Tentando voltar ao texto escrito) Era uma vez...
617. L: Não leias! Eu leio... (L inicia a leitura do texto) Era uma vez um rei mau que mandava os criados matar os seres vivos... matar seres...matar (Procurando onde parou a leitura) os vivos. Os seres vivos. Porque eles tinham... porque eles tinham pena dos pobres...Deixa-me tentar. Deixa-me fazer isso. Era uma vez um rei mau. Que mandava os criados matar os seres vivos. Mas os criados não queriam matar os seres vivos, porque eles tinham pena dos pobres seres vivos. Mas um dia, o rei chamou os guardas para prender os criados porque os criados não faziam o que o rei mandava...
618. B: (S.I.)
619. L: Um dia eles fugiram...um dia eles fugiram da prisão!
620. B: Espera!
621. L: Um dia eles fugiram da prisão... Estou a te dizer B, põe! (Pedindo para B dar continuidade) Eu tô...combinamos que tu escrevia e eu ditava.
622. B: Um... [Um]
623. L: Um dia eles fugiram. Eles fugiram da prisão...
624. B: di...a... [dia]
625. L: E foram para outro reino.

59:05

626. B: Olha, tu não fales assim tão depressa! Porque eu escrevo não. Eu não sou assim: nananana (Fazendo um gesto de escrever rápido sobre a folha e rindo)
627. L: Hum hum. Ainda não acabou. Queres que eu escreva?
628. B: (Ignorando a pergunta) Dia...
629. L: (Impaciente) É assim. B, um dia eles fugiram da prisão e foram para outro reino. E

não queres que eu deixe (S.I.)

630. B: (escrevendo) Eles... [eles]

631. L: Um dia eles fugiram da prisão...

632. B: Fu...

633. L: giram... (Repetindo pausadamente) fu...gi...ram

634. B: Fugi... [fog]

635. L: Fogiram? Fui com “u” verdadeiro. Tu já riscastes B? (rasurando [~~fog~~])

Fuugiram... Um dia fugiram...

636. B: Fu... gi...

637. L: Rão!

638. B: Fugi... ram [fugiram] da prisão...

639. L: Da prisão...

640. B: Da... prisão?

641. L: Fugiram da prisão. Prisão :: Prisão com ‘sê’.

642. B: Fugiram da... [da]

643. L: Priii...

644. B: Prii...

645. L: Pri pri pri prisão (Cantarolando enquanto B escreve) Com sê...

646. B: São...

647. L: É com “a”... sim.

648. B: São...

649. L: A o... til...

650. B: Prisão... [prisão].

651. L: E foram para outro reino.

652. B: E... fo... ram...

653. L: Me... ame... (B escrevendo [foram]) Para...

654. B: Para...

655. L: Outro reino...

656. B: Pa...ra... [para]

657. L: Outro...

658. B: Ouu...tro... outro...[outro] L rei...no...

659. L: L Outro reino... reino ali (Tirando a mão de B da folha, pois ela ia escrever tudo

junto) rei...no...

660. B: rei...no...[reino]

661. L: Ponto final. [...] Ponto final com parágrafo. (B boceja, aparentando cansaço)

662. B: (Falando e bocejando) Ponto final parágrafo.

663. L: Ponto final com parágrafo. (Rindo) Deixa e ver aqui... (inclinando-se sobre a folha) (S.I.) Você começa aqui e acaba aqui. (Ambas riem) Não! Acaba aqui e depois aqui e acaba ali. (Apontando na folha). Péra, vamos contar quantas linhas faltam. L Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.

664. B: Nove! Nove é muito...

01:02:01

665. L: E depois, parágrafo. Ponto final com parágrafo. B! (Chamando a atenção de B que se distraiu com outra díade). Ponto final, parágrafo.

666. B: Tá! (Voltando a escrever)

667. L: Só... (L dita enquanto B escreve [So]) quando...

668. B: Quando...

669. L: Só com “o”... Ai Só com acento! (rindo) (B acrescenta o acento [Só]) Quando ele...

670. B: L Só quando... só... péra...

671. L: Olha eu vou te ditar! Eu vou te ditar devagar... Só... quando...

672. B: Espera! Qu...aando [coam]

673. L: Não é assim... não é assim! É com “q”... (B rasurando [~~coam~~]) Olha, eu dito. É com “q” L (B repete enquanto escreve) ...u...a...me...do [quando]

674. B: Quando...

675. L: Só quando... o... os...

676. B: O... os... [os]

677. L: Criados foram...

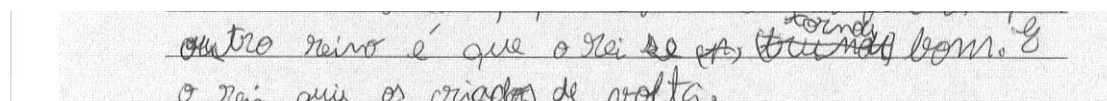
678. B: Espera! Os... cri... L a... dos... [criados]

679. L: Foram...

680. B: Fo... ram [foram]

681. L: Para outro reino...
682. B: Para... foram... para... pa... ra...[para]
683. L: Ouutro...
684. B: Ou... tro...
685. L: Ouutro aqui (Apontando algo na folha) Ah, não. Esquece! Tá bem. Outro reino...
686. B: L (Ambas falam pausadamente) Ou... tro...[outro] rei...no...[reino]
687. L: é que o rei se tornou bom. E depois acabamos.
688. B: é... [é]
689. L: É que o rei se tornou. Péra, péra... é que o reino se tornou bom.
690. B: É... que...o rei...[que o rei]
691. L: É que o rei se tornou vô... bom! O rei... se tornou se...se tornou vô. (rindo)
692. B: L Bom! (rindo) vô...
693. L: Anda!
694. B: Se... [se]
695. L: Se tornou bom.
696. B: Se... tornou... [p]... tornou.... (rasurando [~~p~~] Tronou... tru... [tru])
697. L: nou...
698. B: Tronou...
699. L: nou... tronou...
700. B: Tronooooou [trunou]...
701. L: Bom!
702. B: Bom... [bom.] e...

01:04:30

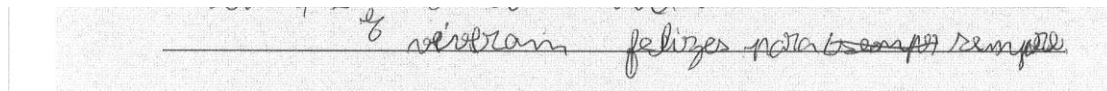


outro reino é que o rei se ^{rindo} tornou bom. e
o rei quis os criados de volta.

703. L: Ponto final. (B sorri satisfeita) Agora deixa-me ver quantas linhas faltam. Quer ver que nos faltam sete? (Contando as linhas restantes) Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete. Eu disse! Não quero (S.I.).
704. B: É sim (S.I.)
705. L: Olha o texto deles! (Olhando para a díade ao lado)

706. B: Tem muito parágrafo. (Volta a escrever o texto) E... [E]
707. L: Não! (Tentando impedir B de continuar)
708. B: Agora deixa eu fazer... E... o...rei... :: e o rei [o rei] :: e o rei... :: e o rei...
709. L: Posso ver, posso ver? Epa! Eu quero ver! E o rei... e o rei quis os criados de volta.
710. B: Não. Disse aos guardas para ir levar ao castelo. De tu...
711. L: Eu sei B. Temos que escrever alguma coisa sobre o rei. E o rei...
712. B: E o rei...
713. L: Quis os criados de volta.
714. B: (Escrevendo) Quis... q..u...quis... [quis]
715. L: Anda!
716. B: Quis...
717. L: Anda! Vê se faz logo que eu quero fazer o desenho!
718. B: Quis o quê?
719. L: Que o rei quis os emprega... os criados outra vez e viveram felizes para todo o sempre.
720. B: Os cri... a... criados. [os criado]
721. L: Quis os criados de volta. De volta...
722. B: De... volta... [de]
723. L: Vol... vol...
724. B: Vol... ta...volta [volta.]

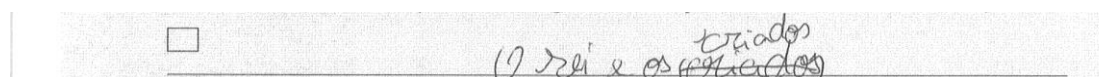
01:06:35



725. L: E viveram felizes para todo o sempre!
726. B: volta...
727. L: E...
728. B: (Contando as linhas restantes) um, dois, três, quatro, cinco...
729. L: Anda! (Mostrando surpresa) E viveram felizes para todo o sempre!
730. B: E...vi...ve...ram... [E viver] (Quando a professora comenta com outra díade sobre o título, as alunas lembram que não escreveram o seu ainda) O título!

731. L: Deixamos o título para o final. (L falando aparentando estar apressada) Nós vamos escrevemos o título. E viveram felizes para todo o sempre...
732. B: E viveram... viveram... fe... [viveram fe]
733. L: Felizes! Escreve isso mais rápido!
734. B: Fe... liiiiii... zes...[felizes]
735. L: Para sempre!
736. B: Para... sem...pre... [para senp]
737. L: Semmm... Não é com ‘ene’ é com ‘me’... sempre. (B conserta transformando o “n” em “m” [sempe])
738. B: Sem... pre... [.] [rasurando (sempe) sempre]. Deixaste cair o teu papel... ? (L se inclina sobre a mesa e seu crachá cai ela pega do chão e o coloca de volta) E o título? O rei...
739. L: Péra... e viveram felizes para seempre. Sempe... sempre.
740. B: Epa! Estás a tirar o meu. (referindo-se ao crachá)
741. L: Desculpa! Sempre...
742. B: Para sempre... (Corrigindo, escrevendo o “r” por cima [sempe]) Sempre.
743. L: Ponto final. [.] Agora o título. O rei...

01:08:20



744. B: mau.
745. L: O rei e os criados. (B nega com a cabeça) Não? Ficou bem... O rei e os criados. Também falamos dos criados. O rei e os criados.
746. B: (S.I.) O... rei...e...os... L criados... cri...a...dos [o rei e os criados].
747. L: Agora lê o texto para ver se tem alguma coisa que nós temos que cuidar.
748. B: (Inicia a leitura) O rei e os criados. Era uma vez... um rei mau.
749. L: Péra, péra, péra aí. (Pega a caneta para consertar algo no texto) Escreve tu aqui um traçinho...
750. B: Um tracinho (S.I.)
751. L: Aqui. Só te faltava aí. (Apontando para B riscar a rasura ~~{(sempe)}~~) Anda, anda! O rei e os criados. Começa tu a ler.

752. B: O rei e os criados. Era uma vez um rei
753. L:...mau
754. B: mau... que mandava os criados man...
755. L: matar...
756. B: Matar os se...
757. L: Seres vivos.
758. B: Mas os criados não queriam mandar... matar os L seres vivos porque eles tinham pena dos L pobres seres vivos. Mas um dia, mas um dia o rei chamou os guardas. Guardas...guardas... para prender os criados... porque os criados não faziam o que o rei mandava. Um dia, eles fugiram... da prisão. Onde está fugiram... (Ajeita o [a]) fugiram da prisão e foram para outro reino. Só quando os criados...
759. L: Pra outro... Para outro reino... ponto final.
760. B: Só quando os criados foram para outro reino é que o rei se tornou bom. E o L e o rei... quis os criados de volta. E viveram felizes para sempre. (L levanta o braço para chamar a professora) Só sobrou quatro, cinco! Não é muito. (B levanta o braço também) Eu que ponho o dedo no ar. Põe pra baixo.

01:11:48

(Ambas aguardam a professora com os braços erguidos. B repousa a caneta na mesa. Quando a professora as vê, ambas abaixam os braços e aguardam em silêncio).

MOMENTO 5 - REVISÃO (LEITURA PARA A PROFESSORA)

01:15:45

761. PROFESSORA: (Aproximando-se da díade) Vamos ler!
762. B: O rei e os criados. Era uma vez um rei mau que mandava os criados matar os seres vivos.
763. PROFESSORA: Quais?
764. B: Seres vivos!
765. PROFESSORA: Quais?
766. L: Os animais.

767. B: Os animais e as pessoas.
768. PROFESSORA: E as plantas também são seres vivos. E vocês aí explicam isso?
769. L: Sim.
770. PROFESSORA: Então vamos.
771. B: Mas os criados não queriam matar os seres vivos porque...
772. PROFESSORA: Seres, é com o quê?
773. B: (As alunas se olham confusas) seres...
774. PROFESSORA: Pergunto eu.
775. L: Não.
776. PROFESSORA: Então?
777. L: É com “cê”...
778. PROFESSORA: Vamos lá! Então depois vão ver. Seres vivos. Continua.
779. B: Seres vivos. Mas um dia, o rei chamou os guardas para aprender os criados porque...
780. PROFESSORA: Para aprender? Porque ele ia ensiná-los alguma coisa? E eles iam aprender?
781. L: Eu disse prender B. Não disse aprender.
782. PROFESSORA: Prender. Então o que tem a mais?
783. L: O “a”.
784. PROFESSORA: Pronto! Já tem duas coisas para corrigir. Duas palavrinhas: seres e mais isso. Vamos. Os criados, anda!
785. B: Os criados não faziam o que o rei manda... va. Mandava.
786. PROFESSORA: Só lá está manda... Tem que ler o que... Quando eu mando, quando eu digo leiam, releiam, voltem a ler. Pois dá nisto.
787. B: Um dia eles fugiram da prisão e foram para outro reino. Só quando os criados foram para outro reino é que o rei se trunou.
788. PROFESSORA: Trunou? Que que é Trunou?
789. B: Trunou.
790. PROFESSORA: Ora, digam lá a palavra com calma.
791. L: Trunou.
792. PROFESSORA: Trunou? Foi pro trono? Trunou alguém? Alguém foi pro trono ou é tornou que vocês querem?
793. L: Tornou.

794. PROFESSORA: Tornou. Olha lá a quantidade de coisas que tem que emendar, mais.
795. B: Bom. E o rei quis os criados de volta.
796. PROFESSORA: Tá lá criados? (As alunas vão verificar no texto) É que vocês leem e nem sabem o que estão a ler.
797. L: Dos... (L localiza e dá a caneta para B consertar).
798. PROFESSORA: Depois emenda, quero as duas atentas. Vão.
799. B: De... de volta. E viveram felizes para sempre.
800. PROFESSORA: As vossas histórias acabam sempre igual. (A professora sai e elas corrigem o que foi apontado na revisão)

01:18:58

801. L: Põe primeiro “os” em criados. Criados.
802. B: Criados... criados... (Buscando no texto)
803. L: Não, aí, aí tá bem! (B rasurando o título onde o “i” não estava claro [~~criados~~] e escrevendo acima [criados]) Era uma vez, um rei mau. (B faz uma leitura superficial procurando as palavras para corrigir)
804. B: Seres! (Rasurando [~~Ceres~~] e escrevendo acima [seres] na 2ª linha do 1º parágrafo) Se...res... vivos. Nanananan... Seres.. res... seres... (Rasurando [~~Ceres~~] e escrevendo acima [seres] na 4ª linha do 1º parágrafo)
805. L: É tanto seres! Nananananan Aqui , aqui , aprenderam! (B continua procurando) Aqui, aprenderam. Aqui, aqui B! Tira o “A” (B rasurando [~~a~~]prender)).
806. B: Os Criados...
807. L: Tá bem, tá bem, tá bem! Anda continua! Anda (S.I) B! Põe aqui: criados. (B acrescenta o “s” na palavra [criados]) e aqui: tornou. Foi assim tão difícil?
808. B: tor... nou (rasurando [~~tornou~~] e escrevendo acima [tornou]) bom... traço. Mais nada?
809. L: Mais nada. Já está! (B levanta o braço para chamar a professora) Mandava, mandava! Que o rei manda... que o rei mandava ... onde é que tá mandava? ...
810. B: (S.I.) (Procurando a palavra) Onde é que foi?... Prisão... Mandava...
811. L: Manda, é mandava. O rei manda, não é mandava. Parênteses, mandava.
812. B: Man...da...va... (rasurando [~~manda~~] e escrevendo acima [mandava])

813. L: Mandava. (Ambas levantam os braços para chamar a professora)

01:22:00

(As alunas finalizam a revisão e aguardam a professora para finalizar a atividade)

814. PROFESSORA: E já terminaram? Então leiam o que faltava.

815. B: O que faltava...(Passando os olhos sobre o texto).

816. L: Já lemos!

817. PROFESSORA: E já refizeram o que era pra compor?

818. B: Sim.

819. PROFESSORA: Posso terminar?

01:23:15

(A professora finaliza a atividade com a caneta e recolhe o manuscrito. As alunas ficam na mesa aguardando o material para fazerem a ilustração)

01:23:28

MOMENTO 6- DESENHO

(A professora entrega para cada uma das alunas uma folha A4 em branco e os lápis de cor para iniciarem o desenho. Elas começam colocando os nomes nas folhas. As alunas conversam em voz baixa enquanto desenhavam. Elas também cantarolam um pouco. A maior parte do diálogo é ininteligível devido ao barulho dos outros alunos que também conversam.)

01:32:32

(Enquanto a diáde está finalizando o desenho, a equipe do L'AME volta para desligar os equipamentos e finalizar a filmagem).

01:40:05

(A filmagem é finalizada).

Anexo IV – Transcrição do Texto 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR
PROJETO INTERWRITING – AVEIRO 2015

ESCOLA: VIGIA

GRAU DE ESCOLARIDADE: 2 ° ANO

PROFESSORA: Eugênia

FILMAGEM: 5ª

TEXTO: O ovo especial

DATA: 27/02/15 (sexta-feira)

DUPLA: B / L

CAMERAMAN: Mayara Cordeiro

TRANSCRIÇÃO: Alessandra

REVISÃO DA TRANSCRIÇÃO: Mayara Cordeiro

TEMPO: 01: 42: 02 [filmagem]

TEMPO: 01: 30: 57 [iniciam desenho]

Número de díades: 11

*Indica quem escreveu.

Aluna B / Aluna L

27-02-15

O ovo especial

Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou ^{cair} (cair) o ovo ~~(e o ovo)~~ partiu e lá estava ~~(lá)~~ um lindo passarinho.

Até Lili levou-o para a casa dela com o passarinho ~~(lá)~~ estava com saltados da mãe passar e dos ~~(seus)~~ seus irmãos ~~(passarinhos)~~ passarinhos. Um dia ela foi à floresta ~~(de lá)~~ devolver o passarinho à mãe e aos ~~(lá)~~ irmãos e ~~relevaram~~ ficaram felizes para toda a sempre com ~~(lá)~~ a ^{família} família ~~(com)~~ completa.

Mas a menina ficou triste, porque ~~(mas)~~ num dia mais lá viu o passarinho então teve uma ideia ~~(ff)~~ e a ~~ideia~~ ideia foi de ir ~~(seguir)~~ visitar o ~~(passi)~~ passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre.

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

26:51

820. L: (L olhando para as palavras acima do quadro e chamando a atenção de B) Já sei. Já sei B.
821. PROFESSORA: Olha, eu peço desculpa. Já todos sabem mas eu vou relembrar: nome dos dois membros do grupo na linha escura, a cinzenta mais escura, e a data no final dessa linha que já está no quadro certo? Primeira linha para o título, que se pode escrever no...?
822. ALUNOS: (Alguns alunos respondendo) Final!
823. PROFESSORA: Depois de escrevem a história toda, vêm à primeira linha escrever o título, e começam a escrever em qual linha? Na L se...?
824. ALUNOS: (Alguns alunos respondem simultaneamente, completando a fala da professora) Gunda!
825. PROFESSORA: Ok, foi só pra relembrar. Do grupo só precisa de estar um com o dedo no ar, a pessoa que vai escrever é que coloca o dedo no ar, ok?
826. B: (B após conversar baixinho com L) O ovo falante.
827. L: O ovo que nunca parte. Não eu tenho outra melhor.
828. B: O ovo...
829. L: O menino que (SI)
830. B: O quê? :: Não, eu digo.
831. L: O ovo que nunca parte, pode ser?
832. B: O quê?
833. L: O ovo que nunca parte. O ovo que nunca parte.
834. B: Não, 'o ovo que nunca cai no chão' :: o ovo que nunca cai...
835. L: (L interrompendo B) E queria 'parte'.
836. B: O ovo que cai ao chão mas não se parte.
837. L: Será?
838. B: (B levanta o dedo para ar)

28:19

839. L: (L contendo B) Não, ainda não (Risos). Ainda só começamos com o título como é que já tais... ::: (L iniciando a história) Era uma vez um ovo que...
840. B: (B sugerindo a história) Não, 'era uma vez uma menina que tinha pegado um ovo, que levou e depois ia caminhar pra lá pra fora com o ovo.
841. L: (L interrompendo enquanto B ainda falava) Não, pera aí. E deixou escorregar para o chão mas não tinha partido :: Posso... (SI)
842. B: não teve sentido...

843. L: É que tu... (L recontando a história) Era uma vez uma menina que encontrou um ovo, levou... Ah! Tem sentindo. (L entonando a voz) Levooooou, Depois levooooou, para :: (L dando continuidade à história) casa. Mas no meio do caminho ele caiu, escorregou da mão da menina.
844. B: Não, como a mãe... Não. ::: Era uma vez uma menina que encontrou um ovo, levou para casa. O seu irmão... bateu contra ela mas deixou cair o ovo, mas o ovo não se tinha partido.
845. L: Mas espera aí, ahn..tô confusa, onde que ela foi? tô confusa. :: Diz outra vez que eu tô confusa B!
846. B: Era uma vez uma menina chamada...
847. L: Lúria... Lili, pronto.
848. B: Que encontrou um ovo numa floresta :: mas este ovo :: mas esse ovo...
849. L: Por favor, tá séria.
850. B: (B retomando a sugestão da história) Não, era uma vez...
851. L: Tá bom, deixa eu fazer essa parte.
852. B: Não, deixa eu contar, deixa eu contra a primeira parte.
853. L: Então, tu contas a primeira parte e eu conto a segunda, depois tu contas a terceira e eu conto a quarta.
854. B: Tá :: Era uma vez... O título já fizemos: O ovo que não cai no chão... :: O ovo que cai ao chão...
855. L: Era uma vez...
856. B: Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo...
857. L: ...levou para casa...
858. B: ...levou para casa, mas o seu irmão foi contra ela.
859. L: Não, maaas, o seu irmão foi contra ela noutro sentido, mas ela caiu durante o caminho.
860. B: Não, mas ela caiu.
861. L: Durante o caminho que ela foi para chegar à casa. Pode ser.
862. B: Mas depois o ovo não se partiu, mas, o ovo ::: tinha lá um, um...
863. L: Opá, deixa-me dizer. Eu digo primeiro e tu dizes a seguir. Por favor B! Ok, deixa-me cá ver... (L reconta a história) Era uma vez uma menina chamada Lili, tá tudo certo. Um dia ela encontrou um ovo. Ela encontrou o ovo e levou-o para casa, mas durante o caminho...
864. B: Deixou cair.
865. L: Deixou cair, ele escorregou, mas não partiu, porque era um ovo muito especial.

31:40

866. B: Porque tinha lá um dinossauro. (L fica em dúvida, pensando) :: É? ::: Não, porque tinha lá...
867. L: Mas esses ovos partem?
868. B: Sim sim. Precisa ser...
869. L: Deixa eu dizer ::: (S.I.)
870. B: Deixa eu inventar...
871. L: Deixa eu dizer :: Vamos, outra coisa...
872. B: Aí, um passarinho. Lá no ovo havia um passarinho...

873. L: Pera. Peraí, tive uma ideia (SI). ‘Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo, ou pegou de um passarinho... :: E, levou o passarinho lá pra cima da árvore.
874. B: Não... Ah, [] levou o passarinho lá pra cima da árvore.
875. L: (L continuando a história) Pra lá pra cima da árvore, e levou o ovo.
876. B: E levou o ovo para lá pra casa.
877. L: Mas depois o passarinho... Não, não, não, isso não.
878. B: Bora, outra coisa.
879. L: Outra coisaaaa... Outra coisa, outra coisa... Vamos começar de novo. Eu disse... Tu disseste o quê, como é... :::
880. B: Tu colaste isso aqui? (Apontando para algo na roupa de L).
881. L: Não, já estava. Anda! (Voltando ao planejamento da história) Era uma vez uma menina chamada Lili que encontrou um ovo na floresta :: durante o caminho :: levou... ai, encontrou um ovo na floresta, durante o caminho...Ai! encontrou um ovo na floresta. :: E queria levá-lo pra casa, durante o caminho o ovo escorregou mas não se partiu porque era um ovo muito especial, porque tinha lá [] (Concluindo ao mesmo tempo que B) um passarinho! Que se chama, que não tinha nome, mas ela deu, e chama-se (L apontando para os textos acima do quadro) ::: que se chamava, passarinho verdejante, quer dizer, aí não.
882. B: É verdade... (As duas interrompem o diálogo para prestar atenção na professora)
883. L: (Voltando ao planejamento) Como se chamava? Passarinho verdejante...Pode ser! Não, pera, pera, pera, ele não tinha nome não é? Mas a menina deu-lhe um nome.
884. B: Verde!
885. L: Verderico!
886. B: Verderico...
887. L: Ela achou que era um lindo nome. Não. E ela, achou que era um lindo nome, ponto final. Não! Não, não, que se chamava, Verdegico. Deixa eu dizer o nome. Verderico, mas...
888. B: Frederico.
889. L: Frederico (risos). :: Espera aí...Deixa eu ver... Era uma vez uma menina chamada Lili, que estava na floresta e encontrou um ovo, depois, durante o caminho. Ai, não. Ela queria levá-lo pra casa mas durante o caminho ele escorregou mas não se partiu porque era um ovo muito especial, pois tava lá um passarinho que se chamava Frederico.
890. B: Frederico (risos).

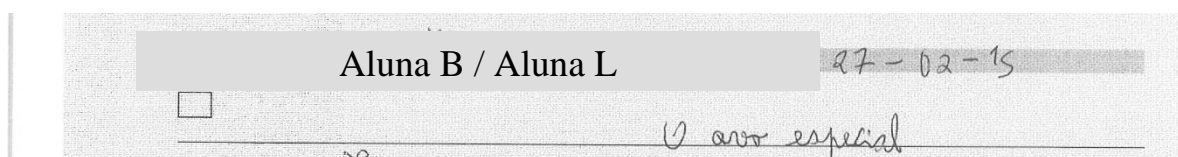
35:00

891. L: Frederico, sim... (risos). :: E o passarinho falava, ela desmaiou. Ela desmaiou quando o passarinho...
892. B: Não...
893. L: Falou.
894. B: Ela, se escorregou (SI).

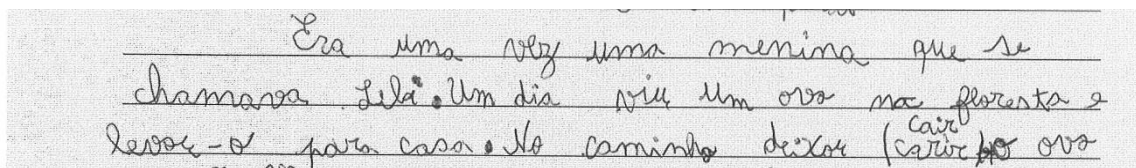
895. L: Frederico no final, à frente.
896. B: Agora sou eu. :: Pera.
897. L: O passarinho falou e ela (SI).
898. B: Mas, mas depois a menina encontrou o passarinho dentro do ovo, do ovo perdido, e levou para casa.
::
899. L: Por favor...
900. B: E o pôs numa gaiola mas o passarinho queria tá solto, queria tá com sua mãe.
901. L: Então disse. A menina. Então disse a menina: (Coma voz do personagem) menina eu tô com saudades de minha mamã. :: Eu tô com saudades de minha mamã.
902. B: Disse o passarinho.
903. L: E ela desmaiou. E a menina desmaiou. :: (L falando para sua colega) Depois continuamos o resto, pode ser? (as duas alunas levantam o braço para chamar a professora). ::: (L falando após professora falar com B) Só a pessoa que vai escrever coloca o dedo no ar, B.
904. PROFESSORA: (Entrega a folha à L)

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

36:45



905. B: Bota primeiro meu nome.
906. L: (L escrevendo e falando) L Bernardes, tracinho, B Almeida. Dia vinte e sete L do dois [L Bernardes – B Almeida. 27 – 02 – 15]
907. B: (B falando enquanto L escreve) Vinte e sete do dois do quinze.
908. L: Já está. Começamos. ::: (A professora se aproxima para dar instruções de como escrever melhor com a caneta, L fala o título da história.) Qual era... O ovo especial, o ovo especial!
909. B: (B concordando e sorrindo) O ovo especial.
910. L: (L escrevendo em silêncio) [O ovo] (L falando pausadamente enquanto escreve) Es-pe-cial [especial].
911. B: (B lendo o título) O ovo especial.



38:13

912. L: (L iniciando a escrita) Era... Tu ditas B.
913. B: (B começando a ditar a história enquanto L escreve em silêncio) Era :: uma, vez :: uma :: menina (L espirra e chama a professora, que lhe dá um lenço para assoar o nariz).
914. L: (L escrevendo em silêncio) [Era uma vez uma meni] (L retomando à história) Que se chamava Lili.
915. B: Que se chamava. Chamava :: Lili.
916. L: (L escrevendo enquanto fala pausadamente) Que se cha-ma-va... Que se chamava, Lili. Chamava-se Lili. Ponto final [na que se chamava Lili.].
917. B: Um dia...
918. L: Não, dita. Continua...
919. B: (B ditando enquanto L escreve) Um :: dia ::: Um dia.
920. L: (L escrevendo em silêncio) [Um dia]. Sim...
921. B: Um dia, foi... Ah não. Um dia :: viu um passarinho.
922. L: Não! Viu um ovo, na floresta.
923. B: (B ditando para L) Ya, viu... um ovo, na floresta.
924. L: (L escrevendo enquanto fala pausada e simultaneamente com B) L Viu um o-vo, na, flo-res-ta. E Le, vou-o [Viu um ovo na floresta e levou-o]

41:45

925. B: Para...
926. L: (L escrevendo em silêncio) [para] casa [casa] ::: (L lendo a história) E levou-o para casa.
927. B: Ponto final. :: (B ditando a história pausadamente) No, caminho, deixou... deixou... deixou...
928. L: (L escrevendo em silêncio enquanto B ditava) [No caminho] (B reclamando à sua colega) Não precisa dizer tantas vezes [deixou]
929. B: Deixou :: Cair
930. L: Ca, ir [carir].
931. B: O ovo.
932. L: Cair, o o-vo [o ovo]. Deixou cair o ovo.

(e o ovo!) partiu e lá estava (lá) um lindo passarinho

933. L: E [e].
934. B: E... (SI) e o ovo não se partiu.
935. L: Não. E, o ovo escorregou e tava lá um passarinho, dentro. E o passarinho que saiu da casca. (L falando e escrevendo) E o [o]
936. B: E o ovo não partiu.
937. L: E o ovo...
938. B: Não partiu.
939. L: Partiu! E tava lá dentro um passarinho! :: (L falando simultaneamente com B e escrevendo) L E o o-vo, par-tiu [e o ovo partiu].
940. B: (B lendo a história baixinho)(S.I.) Péra...o ovo partiu e levou-o para casa.Deixe-me ver.(Lendo o que já está escrito).
941. L: E o ovo partiu. ::
942. B: E o ovo...
943. L: Para, para, para, parara papá... (cantando) Para!
944. B: E... lá...estava...
945. L:(L falando e escrevendo) E, lá [e lá] ::: (Falando ao mesmo tempo em que B) L es-ta-va, estava lá, um, passarinho [estava um].
946. B: Lá estava... Lindo...
947. L: Lindo :: passarinho. Pas-sa-ri-nho [lindo passarinho].
948. B: Ponto final.
949. L: (L perguntando à B) Parágrafo?
- 45:05
950. L: Um lindo passarinho. Deixa eu ler: O ovo especial. Era uma vez uma, era um vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta elevou-o para casa, no caminho deixou cair :: cair (L reescreve no texto) [(cair) cair].
951. B: E o ovo...
952. L: Pera. (L relendo a história) E o ovo :: E o ovo... E o ovo... E o ovo e o ovo? (L reescreve no texto) [~~e o ovo~~] partiu. (L falando baixinho e reescrevendo no texto) Partiu [~~lá~~] ::: (L relendo o texto) E lá estava um lindo passarinho.
953. B: (S.I.)

A Lili levou-o para a gaiola dela mas
 o passarinho (o) estava com soldades da mãe
 pássaro e dos (seus) seus irmãos (passarinhos e) passarinhos.

46:45

954. L: (L iniciando o segundo parágrafo, falando e escrevendo) A Li-li, le-voou [A Lili levou-o]. Acho que vou espirrar!:: A Lili levou-o,
955. B: (S.I.)
956. L: para, a gai-o-la dela [para a gaiola dela] :: E... Não, pera, maaas, o,
957. B: Passarinho!
958. L: .pas-sa-ri-nho... [mas o passarinho (o)] estava.
959. B: Falta doze... (referindo-se às linhas em branco na folha)
960. L: (L contando as linhas da página) Falta uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze!
961. B: Isso. Falta doze. Seis mais seis.
962. L: Cala! E o passarinho. Mas o passarinho... Aqui temos, uma frase, duas frases. Uma frase, duas frases, três frases, quatro frases. O passarinho. Mas o passarinho, es-ta-va, estava com [estava com], sau... saudades, saudades... “sodade ou soudade” ?
963. B: Soudades...soudades...
964. L: Soudades...saudades...
965. B: Sooooou.
966. L: Soudades, sou-da-des :: da mãe. Da mãe [soldades da mãe].

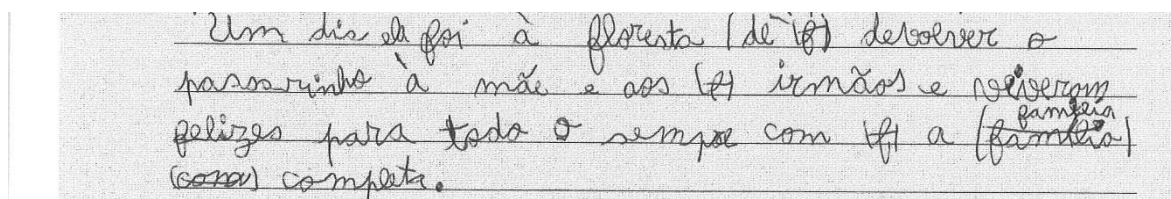
48:58

967. B: Passarinho! :: Pássaro.
968. L: Pás-sa-ro [passaro].
969. B: E dos seus irmãos.
970. L: E o acento? Tem acento! [pássaro] (L ditando com B simultaneamente e escrevendo) L e dos seus, seus... Mas como é ‘seus’?
971. B: Seu, é seus...
972. L: É si com ‘si’ [e dos (seus)]. :: É si porque se fosse com ‘cê’ era ‘ceus’. Seus ir-mãos [seus irmão] irmãos, pássaro [pa].
973. B: Passarinhos.
974. L: Irmão passarinhos [pasarinhos]. (L lendo o texto)

975. B: irmãos passarinhos :: que já morreram...
976. L: Deixa-me ler: O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili, um dia viu um ovo na floresta e levou para casa. No caminho deixou cair o ovo, deixou cair o ovo, e o ovo, deixou cair... o ovo... (L torna mais visível uma letra do texto) [o] o ovo ::: Deixou cair o ovo...
977. B: (B indicando no texto) Aqui, pões por cima.
978. L: (L falando e reescrevendo no texto) E o o-vo [e o ovo] partiu :: e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.
979. B: Quantas linhas nos faltam?
980. L: (L respondendo com ênfase) Onze! (B e L conversam a respeito da quantidade de linhas a serem escrita e futuras produções textuais). Mas ainda tem que fazer até aqui (apontando na folha).
981. B: Não...
982. L: Tá... até aqui. (Virando a folha)
983. B: (S.I.)
984. L: Então posso fazer... (contando as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove (S.I.) (Virando a folha e tornando a contar as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...
985. B: Então (S.I.) (apontando na folha onde devem terminar a história) Faz só mais três. (S.I.)
986. L: Na próxima fazes tu (S.I.)
987. B: (S.I.) Tu achas que vai ter mais?

52:47

988. L: (Voltando à formulação da história) Passarinhos. (L mostrando a folha à B) Pas... Parinhos. Passarinhos, me enganei. Pás...sa...rinhos...eu vou por parentêses...risca...risca... (rasurando "parinhos") [~~parinhos~~] L (falando ao mesmo tempo que B) passarinhos. (escrevendo [passarinhos]) Passarinhos ::: Anda! Aaanda!
989. B: (S.I.) Eu já disse que é os passarinhos...
990. L: (L falando e escrevendo) Um dia... Anda!
991. B: ...foi à floresta...



Um dia ele foi à floresta (de lá) devolver o
passarinho à mãe e aos (seus) irmãos e viveram
felizes para todo o sempre com (toda) a (família)
(casa) completa.

992. L: a....foi à floresta. [um dia foi a] um dia, haver? Foi à floresta (L levanta o braço chamando a

- professora) Professora! (Chamando a professora para tirar a dúvida) um dia foi (entonando a voz) ‘a’...
993. PROFESSORA: Diz...
994. L: Aqui, eu tô a escrever: um dia foi à floresta, é ‘a’ de ‘havera’?
995. PROFESSORA: Não, é o outro ‘a’ normal que tem o acento Lgrave.
996. L: (Fala simultânea) Grave. :: à...
997. B: Tu não sabes o que é grave? à...
998. L: Grave ‘a’ flo...resta de vo...
999. B: Floresta... (S.I.)
1000. L: (S.I.) à floresta de vo...enganei, [Um dia foi à floresta de v]. (L relendo a história) Um dia foi à floresta :: (rasurando ~~de v~~)
1001. B: Já acabaram! (Referindo-se às outras díades, mas L não se distraí do texto e continua escrevendo)
1002. L: ...de...vol...ver...
1003. B: Péra deixa eu ver aqui uma coisa. (Tirando algo do rosto de L) Pronto!
1004. L: o passarinho [devolver o passarinho]. (Apontando para o texto) Falta aqui mais um ‘s’, dois ‘s’, já está (Adicionando mais um ‘s’ em [passarinho] na 9ª linha):: (L relendo o texto) Pera, um dia foi à floresta devolver
1005. B: Devolver...
1006. L: ...o passarinho
1007. L: O passarinho...
1008. L: O passarinho à mãããe, ‘a!’ É ‘a’ de ‘haverá’?
1009. B: Amanhã.

55:58

1010. L: A mãe e o... [a mãe e o]
1011. B: Amanhã, amanhã eu vou trazer à casa...Amanhã...amanhã eu vou trazer à casa...
1012. L: (L reclamando à B) Eu tô escrevendo, por favor. ::
1013. B: Só quis ajudar.
1014. L: (Relendo a história e escrevendo) Um dia foi à floresta devolver o passarinho, a mãe e o, aos fi... aos ir...mãos, e vi...ve...ram... [e aos irmãos (~~l~~) e viveram]
1015. B: (S.I.)
1016. L: ...fe...li...zes pa...ra, todo, ooo [felizes para todo o]
1017. B: Olha a caneta! (Mostrando alguma coisa na SmartPen)
1018. L: para todo o sempre...sem...pre :: com a família... com, a, fa...mí...li...a, a família, com...ple...ta [sempre com (~~l~~) a família (~~com~~) completa] :: Vamos ler: O ovo especial.

58:40

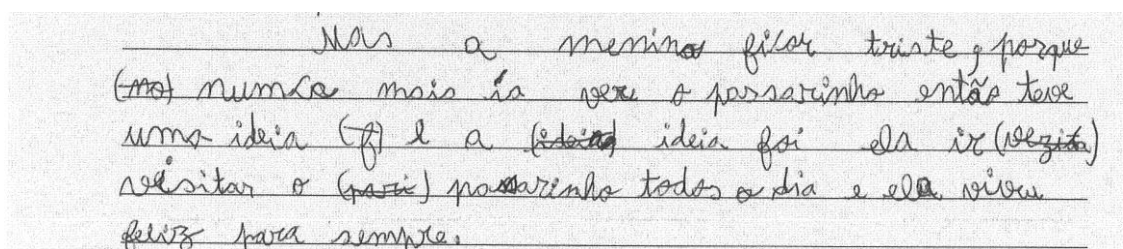
1019. B: (B apontando para a folha) Não tem muitas linhas?
1020. L: Não, tem uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete.
1021. B: É muito!
1022. L: Não é muito.
1023. B: É pouco texto?
1024. L: Eu faço o texto. Por favor, escute. :: (L retoma a leitura) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili um dia...
1025. B: Eu quero ler.
1026. L: Cala-te.
1027. B: Eu quero ler uma vez!
1028. L: (L retoma a leitura) Era uma vez. Pera. O ovo especial. (L coloca a folha na mesa para B ler).
1029. B: (B inicia a leitura) Era uma vez uma menina que se chamava Lili.
1030. L: (L coloca a folha à sua frente e inicia a leitura) Agora sou eu: Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa (L coloca a folha à frente de B).
1031. B: O quê?
1032. L: Para casa... anda...
1033. B: (B lendo o texto) No caminho deixou cair o ovo :: e o ovo partiu e lá estava um lindo passarinho.
1034. L: (L pegando a folha de volta e lendo) A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e de seus irmãos passarinhos.
1035. B: (B lendo o texto) Um dia foi à floresta de...
1036. L: Um dia ela (L reescrevendo no texto) [ela].
1037. B: Um dia, foi...
1038. L: Um dia.
1039. B: Um dia ela foi à floresta devooooolver o passarinho à mãe e aos irmãos e...
1040. L: Viveram.
1041. B: Viveram felizes para todo o sempre com a família.
1042. L: Pera aí. (L reescreve no texto) [~~família~~] Esta parte está mal. Fa-mí-lia-a [família].
1043. B: Com a família completa! Com a família completa.
1044. L: Família, completa. :: Pronto, já lemos mais de duas vezes, agora, leia esta parte (indicando o local na folha). Agora leia esta parte.
1045. B: (Reiniciando a leitura do texto, alternando entre uma e a outra) O ovo especial.
1046. L: Era uma vez uma menina que se chamava Lili. ::: Aqui (indicando na folha).
1047. B: Um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa.
1048. L: No caminho deixou cair e o ovo partiu e lá estava um lindo passarinho.
1049. B: A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.
1050. L: Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e aos irmãos e viveram felizes para todo o

sempre com a famí...lia.

1:03:00

1051. B: Sou eu outra vez.
1052. L: (Reiniciando a leitura do texto alternando entre uma e outra) O ovo especial!
1053. B: Era uma vez uma menina que se chamava Lili
1054. L: Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa.
1055. B: No caminho deixou cair o ovo, e o ovo partiu, e lá estava um lindo passarinho.
1056. L: A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos.
1057. B: Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e os irmãos e viveram felizes para todo o sempre com a família completa. É isto!
1058. L: (L levanta os braços para chama a professora). Tenho impressão de estar faltando alguma coisa, não achas?
1059. B: (Balançando a cabeça negativamente e respondendo) Não.
1060. L: (SI) Fizemos quantos? Uma linha, duas linhas, três linhas, quatro linhas, cinco linhas, seis linhas, sete linhas, oito linhas, nove linhas, dez linhas :: onze linhas, doze linhas, treze linhas... (Fala com ênfase) Treze linhas!! Treze mais sete? Treze... Catorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte. Umas vinte linhas.
1061. B: Nós fizemos...
1062. L: Não, nós fizemos treze, faltava mais sete, e nós tínhamos que escrever vinte linhas.
1063. B: É tanto...
1064. L: Vinte!
1065. B: É muito.
1066. L: Porque treze mais sete dá vinte
1067. B: Treze mais sete, aí que fácil (risos).
1068. L: (S.I.) (L continua com a mão levantada conversando e brincando com B).

01:07:43



mas a menina ficou triste porque
(mas) numma mais lá viu o passarinho então teve
uma ideia (f) e a ideia foi de ir (vezes)
visitar o (passi) passarinho todos os dias e ela viveu
feliz para sempre.

1069. B: Temos que fazer mais um bocadinho.
1070. L: E a menina não...
1071. B: (S.I.) Parágrafo...
1072. L: (Lendo e escrevendo) Maaaaas. :: Agora eu faço como eu quero. Mas, a me...ni...na...fi...coou triste, por...que [Mas a menina ficou triste, por]
1073. B: A mãe...
1074. L: Pera... :: (SI) Agora é minha frase, é minha ideia, por favor. (Relendo o texto) Mas a menina ficou triste porque nunca, nun...ca, mais, ia, ver, o, pás...sa...rin-nho ::
1075. B: Então o passarinho... (S.I.)

01:09:40

1076. L: então, en...tão...humm... teve...uma i...de...ia, ideia :: foi :: ela ir vi...si...tar :: o pás...sa...ri...nho, passarinho, todos, os, dias :: e ela, vi...veu... Fe...liz...para...sempre. [que ~~(no)~~ numca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia ~~(f)~~ e a (ideias) ideia foi ela ir ~~(vezita)~~ visitar o ~~(pari)~~ passarinho todos o dia e ela viveu feliz para sempre.]. Aqui. Já está. Agora só falta duas linhas. Se tu quer continua... quer continuar

01:13:30

1077. B: (Respondendo negativamente com a cabeça) Tá bom agora tá bom. Só deixamos duas linhas. (L levanta a mão para chamar a professora) Fizemos dezoito linhas... fizemos dezoito linhas... dezoito! (Exclama feliz com o tamanho do texto) Tá bom... Agora tá bom. ::: (B pegando a folha)
1078. L: Agora é a última vez que leio hoje.
1079. B: Deixa eu ler...
1080. L: Eu leio tudo.
1081. B: (B cruzando os braços) Não, tu és ruim.
1082. L: Foi eu que escrevi. :: (L inicia a leitura do texto) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili, um dia viu um ovo na floresta e levou-o para casa. No caminho deixou cair o ovo, e o ovo partiu, e ela estava, e ela... e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela mas o passarinho, mas o passarinho estava com saudades da mãe pássaro e seus irmãos passarinhos. Um dia ela foi à floresta devolver a...
1083. B: Aqui atrás tem outro nome, aqui atrás (interrompendo L e mostrando-a o seu crachá).
1084. L: (L continua com a leitura) Passarinho à mãe e aos irmãos e viveram felizes para todo o sempre com a família completa. Mas a menina ficou triste porque nunca mais ia ver o passarinho, então teve uma

ideia, e a ideia foi ela visitar o passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre, fim (levanta o braço para chamar a professora).

1085. B: (S.I.) (Enquanto esperam as alunas conversam em voz baixa, a maior parte da conversa é ininteligível).

01:27:34

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROFESSORA

1086. PROFESSORA: Diz, vamos.

1087. L: (L inicia a leitura para sua professora) O ovo especial. Era uma vez uma menina que se chamava Lili. Um dia viu um ovo na floresta e levou para casa, no caminho deixou cair o ovo

1088. PROFESSORA: L leu o que lá fez?

1089. L: Deixou ‘carir’.

1090. PROFESSORA: Pois é pra emendar, toma ver o que é, ver o texto como a gente vê. Continua.

1091. L: E o ovo partiu, e lá estava um lindo passarinho. A Lili levou-o para a gaiola dela, mas o passarinho estava com saudade da mãe pássaro e dos seus irmãos passarinhos. Um dia ela foi à floresta devolver o passarinho à mãe e irmãos passarinho.

1092. PROFESSORA: Você leu ‘irmãos’?

1093. L: Irmão... E viveram felizes para todo o sempre com a família completa. Mas a menina ficou triste porque nunca mais ia ver o passarinho então teve uma ideia e a ideia foi ela visitar o passarinho todos os dias e ela viveu feliz para sempre.

1094. PROFESSORA: Uma frase, e na hora sem vírgula sem coisa nenhuma. Vamos lá, rever outra vez o texto, a escrita.

1095. L: (L falando com B e reescrevendo no texto) Ca-ir [cair]... E onde?

1096. B: Foi...

1097. L: Irmãos [Irmãos].

1098. B: (B levanta a mão) Professora.

1099. L: Já tá.

1100. PROFESSORA: (Professora falando longe da díade) O quê? Eu tinha ido agora acabado, tinham aí duas palavras pelo menos pra emendar... Já emendaram as palavras?

01:29:52

1101. L: (L respondendo afirmativamente com a cabeça) Sim. (L e B mostram as palavras que foram reescritas no texto à professora) Cair, e irmãos.

1102. PROFESSORA: E lá em cima?
1103. L: Aqui, irmãos.
1104. B: (Indicando no texto) Aqui.
1105. L: Irmãos.
1106. PROFESSORA: Não é para riscar nada, é só pra ficar assim... :: Tu dizes ‘visitar’ ou ‘vesitar’?
1107. L: Vesitar.
1108. PROFESSORA: Vesitar?!
1109. L: Visitar!
1110. PROFESSORA: Rápido.
1111. L: (L reescreve no texto) [v~~e~~isitar]
1112. PROFESSORA: É pra terminar?
1113. B: (Respondendo afirmativamente com a cabeça) Sim.

01:30:35

(Término da produção do texto. A professora recolhe a folha da díade)

MOMENTO 6 – DESENHO

01:30:57

(A professora entrega duas folhas e os lápis de cor para as meninas, pedindo para que elas ilustrem a história. Elas desenhavam enquanto conversam)

01:38:10

(Mayara chega para desligar os equipamentos)

01:42:02

(Término da filmagem)

Anexo V – Transcrição do Texto 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
LABORATÓRIO DO MANUSCRITO ESCOLAR
PROJETO INTERWRITING – AVEIRO 2015

ESCOLA: VIGIA

GRAU DE ESCOLARIDADE: 2 ° ANO

PROFESSORA: Eugênia

FILMAGEM: 6ª

TEXTO: A Capuchinho e o Homem-Aranha com o Lobo

DATA: 06/03/15 (sexta-feira)

DUPLA: B / L

CAMERAMAN: Mayara Cordeiro

TRANSCRIÇÃO: Alessandra Oliveira

REVISÃO DA TRANSCRIÇÃO: Mayara Cordeiro

TEMPO: 01: 33: 20 [filmagem]

TEMPO: 01:16:53 [iniciam desenho]

Número de díades: 11

*Indica quem escreveu.

/

Aluna B / Aluna L

06-03-19

o lobo

☐

A Capuchinho e o homem aranha com
 Era uma vez ^{uma} menina chamada ~~Capu~~
~~Chin~~ Capuchinho Vermelho que tava para
 ir para casa capta a pt na floresta ~~da~~ e ou
 viu um ruído do lobo lobo mau.

Mas o homem aranha tava em cima
 de uma árvore alta e com a teia apren-
 deu ~~o~~ ^o arvore e salvou a Capuchinho ~~vermel~~
~~lho~~ Vermelho. ~~Do~~ o homem aranha é alto mas
 a (ca) mãe da Capuchinho disse:
 - Obrigada por salvar a Capuchinho Verme-
 lho.

A mãe ~~da~~ Capuchinho Vermelho
 ficou feliz com o homem aranha.
~~f~~ ~~o~~ ~~o~~ viveram felizes para sempre.

☒

MOMENTO 3 – PLANEJAMENTO

22:10

1114. L: (Virando para B, L começa a planejar a história) É assim, eu tive uma ideia que era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho que um dia... um dia foi...foi para a casa da vovó :: um lobo apareceu porque ele queria comer a Capuchinho. Chegou lá o Homem-Aranha e... e salvou a Capuchinho. (S.I.)
1115. B: Agora sou eu. E depois o Lobo tentou comer a Capuchinho mas o Homem-Aranha salvou ela.
1116. L: Eu já disse essa parte.
1117. B: E depois o Homem-Aranha lutou com ele e a Capuchinho... :: e a Capuchinho...
1118. L: Outra vez... E depois...
1119. B: Me diz o título.
1120. L: Não disse o título ainda?
1121. B: Não.
1122. L: Eu digo a frase do Era uma vez.
1123. B: Eu digo primeiro: Era uma vez uma...
1124. L: (Interrompendo B) Não! Eu tenho uma.
1125. B: Qual?
1126. L: Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho que um dia foi à casa da avó. E o lobo viu-a e queria comê-la. Capuchinho viu o lobo a querer comê-la e ficou cheia de medo. Mas o Homem-Aranha salvou-a.
1127. B: Não...
1128. L: Mas o homem aranha a salvou-a.(Ambas param para pensar) ::: Eu não sei! O que fazer o começo da história...
1129. B: Deixa... deixa eu fazer a primeira frase. Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. Tava a ir para a casa da avó, porque ela tava doente. Depois apareceu Lobo Mau, tava com muuuita fome e ele tentou comê-la, mas o Homem-Aranha que seguiu-a, salvou-a.
1130. L: Pode ser...
1131. B: Agora és tu.
1132. L: ...Um dia... A Capuchinho Vermelho saiu de casa outra vez, para dar um abraço à avó...mas...
1133. B: O Homem-Aranha...
1134. L: Mas o Homem-Aranha...não! Mas depois o Homem-Aranha apareceu e disse...
1135. B: E levou-a.
1136. L: E disse assim: Deixa-me ir contigo porque é para o Lobo Mau não aparecer mais hoje para te comer.
1137. B: Olha só... Mas o Homem-Aranha... não viu nada e se foi...

1138. L: Mas...

1139. B: Mas o Lobo Mau estava atrás de casa e depois o Homem-Aranha achou estranho, foi para cima do telhado e viu lá, no... a pegá-la e ir atrás dela e o Homem-Aranha... ele enrolou o... no lobo...

25:23

1140. L: Mas assim é só... mas espera aí, espera aí, espera aí... Assim é só o Homem-Aranha com luta a vencer, e tem que ser a Capuchinho vermelho e o Homem-Aranha contra o Lobo Mau, percebestes? (L tentando explicar que a Chapeuzinho Vermelho também deve participar das lutas)

1141. B: E também, a Capuchinho deu um murro na cara!

1142. L: Já sei! Vamos fazer primeiro... a primeira frase assim: E depois...

1143. B: Eu sou a primeira!

1144. L: L Agora sou eu, agora sou eu... Já dissestes a primeira frase...

1145. B: A primeira sou eu.

1146. L: Mas já disseste a primeira frase e agora eu vou dizer a segunda. (Voltando a ditar a história) Um dia, a Capuchinho Vermelho foi tarde para a casa da avó dar-lhe um abracinho e o Homem-Aranha foi com ela. O lobo apareceu à casa da avó, né? Mas lá na casa da avó... e ia para comer a Capuchinho, mas quando ia para comer a Capuchinho o Homem-Aranha e a Capuchinho deu-lhe um murro na cara e ele pá! (Fazendo os movimentos da luta) Desmaiou.

1147. B: E depois, cortaram a barriga e poram lá pedras. Para ele nunca mais levantar.

1148. L: E depois caiu ao lago :: Mas o... o... (S.I.) chegou lá e cortou-lhe a barriga, tirou as pedras dele e depois voltou ao normal. Mas teve que cozer a barriga. Foi ao médico cozer a barriga e o Homem-Aranha e a Capuchinho Vermelho... e a Capuchinho Vermelho estavam lá. A serem tratados porque tinham levado um corte... um arranhão do homem...um arranhão do Lobo aqui (Apontando para o rosto) na cara. Mas depois veio o Lobo. Aí...mas quando viram o Lobo...

1149. B: Foram para a casa do Homem-Aranha.

1150. L: Não, mas espera. Tínhamos que dizer ponto final nesta frase. Até que eles deram um murro na cara do Lobo Mau e encheram de pedras, ponto final. Certo dia...é...certo dia...ahh... certo dia, deixa-me ver... :: certo dia foram para o hospital porque tinham um arranhão do Lobo Mau... Porque o Lobo Mau tinha lhes arranhado quando caiu. Para o Lobo Mau... depois... Não, Péra, péra... tem que ser uma história curta.

1151. B: Pronto, L.

1152. L: Tô falando o resto, falando o resto. Pronto, põe o dedo no ar (B levanta o braço sinalizando que já terminaram o planeamento).

1153. B: E primeiro eu...eu faço. (A professora aproxima-se da mesa, ativa a caneta na folha e entrega para as alunas)

MOMENTO 4 – FORMULAÇÃO

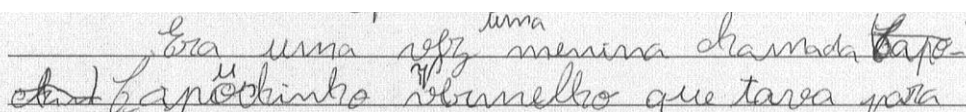
28:48

Aluna B / Aluna L

06-03-19

1154. L: Escreve o teu nome e o meu.
1155. B: (B escrevendo e ditando em voz baixa) Bi...an...ca... al...[B Almeida].
1156. L: Eu tenho que te ditar... Porque tu também me ditasse quando eu estava escrevendo.
1157. B: Anda L, dita! (Esperando L começar a ditar para voltar a escrever)
1158. L: Tá bem, eu dito. (L cantarola uma música, mas é ininteligível) Anda, põe um traço e agora... La... Li... maiúsculo... a... rê... a... tracinho... bê... arê... nê... nêê... a... rê... dê... é... sê... (B escrevendo [-L Bernardes]) Data...deixa um espacinho e data. (Checa a data no quadro) Dia seis do três de dois mil e quinze, anda, põe (B escrevendo [-06 – 03 – 15]) Agora... pode deixar de um jeito, depois vê o título... Deixa aqui o título (Apontando a linha no papel) Pula uma linha e começa. Não... título aqui...deixa duas linhas de dedo e começa.

30:24



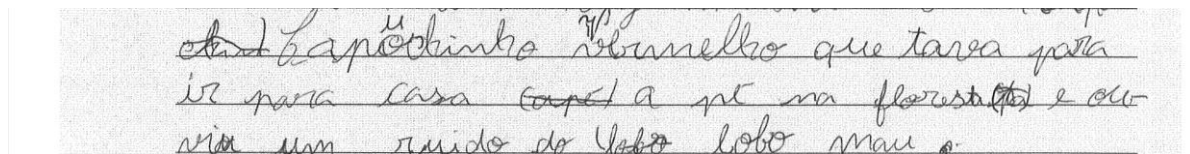
Era uma vez uma menina chamada Capuchinho
Capuchinho Bonnelho que tava para

1159. B: Tá. (Esperando L começar a ditar)...Tá.
1160. L: Era uma vez...
1161. B: E... ra... (Escrevendo [Era uma])
1162. L: Escrito por favor. E...ra uma vez... (B escrevendo [vez])
1163. B: L Era uma vez... uma menina...
1164. L: Lembra-te dos textos. Agra quando teus textos (S.I.) (L fala rapidamente).
1165. B: Uma...me...ni...na...cha...ma...sê...Ca...capu... chiii... ô Professora, (Levantando o braço e perguntando á professora) Capuchinho é com “chi”?
1166. PROFESSORA: “CH”, de chuva.
1167. B: Chin... (Escrevendo [uma menina chamada capochin])
1168. L: É com letra maiúscula!
1169. B: Não é não. É Capuchinho.
1170. L: Ah, pois!... Capuchinho... (pensativa, volta a repetir) Capuchinho é com letra maiúscula... é o nome

de uma pessoa.

1171. B: Ai! (Apercebe-se do erro e rasura, escrevendo o “C” maiúsculo por cima do minúsculo, depois põe a palavra toda em parênteses para escrever novamente [(e)Capochin) Capochinho]).
1172. L: Queres fazer outras sete aonde. (S.I.) Já fizemos duas, então vinte... vinte... já fizemos duas (Calculando o número de linhas que vão escrever com as mãos).
1173. B: é muito...
1174. L: Dá dezoito... Anda, continua! (Lendo onde B parou) Capuchinho... ca...pu...chi...nho...
1175. B: Era uma vez...uma menina chamada (Lendo desde o início)... Capuchinho... (Voltando a escrever [Capochinho]) Capochin... nho, ver...me...lho...[vermelho].
1176. L: Escreve só Capuchinho, não escreve vermelha.
1177. B: Tá...
1178. L: Capuchinho.
1179. B: Era uma vez uma menina chamada... (Se distraí com o colega ao lado)

33:10

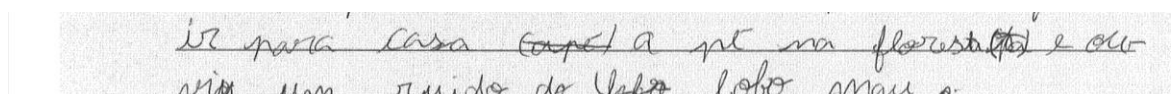


1180. L: Anda, anda, anda! (Balançando o ombro de B).
1181. B: Tá bem (sorrindo) :: Professora! Professora, posso pegar um lenço? (A professora entrega um lenço para B e ela assoa o nariz, depois volta a escrever) Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho. Ia para... Tava... tava... (S.I.) (Fala algo ininteligível para o colega ao lado e depois volta a escrever) E depois eu quero um lenço também (quando a professora entrega um lenço a um aluno).
1182. L: Já acabaste!/? (se virado para B)
1183. B: Vermelho...vermelho... que :: tava...
1184. L: E depois eu boto o (S.I.) na minha mão. Aaaaaah.
1185. B: L!
1186. L: O que que foi? (B chama sua atenção para o texto e ela vê o que já está escrito) ::: Anda, continua (L chama a atenção de B, balançando o braço da mesma).
1187. B: Que tava... [que tava]
1188. L: Que tava ser (S.I.). Ah, não. Que tava... gritando fraquinho para o Homem Aranha! (risos)
1189. B: Que tava pa... que... (falando com o colega ao lado enquanto L se distraí com um elástico de cabelo) que tava para [para ir]

35:57

1190. L: (Fala brincando com o elástico) Tu fez o meu pró, meu próprio trabalho... :: A minha mãe disse para fazer isto... nos dedos... (S.I.) (L continua brincando com o elástico por um tempo enquanto B observa).
1191. B: Próxima faz você... eu não me lembro... (Pensando sobre o texto).
1192. L: Tu sabes... Eu tô (S.I.)
1193. B: Êpá, Ô L... (L continua entretida com o elástico, cantarolando e enrolando nos dedos, enquanto B dá continuidade à escrita) para ca...sa...a... pé... à pé... [para casa apé] à pé... à... pé... (Rasura [(apé)] e reescreve logo após [a pé na])
1194. L: Não era assim que eu queria! (referindo-se ao elástico no dedo) ::: Deixa eu ver quantas linhas já fez... tu já fizeste três, faltam dezessete, certo? (Falando algo sobre o número de linhas)
1195. B: Dezessete... (Assente com a cabeça)
1196. L: Pensei ter contato errado, porque...
1197. B: Dezessete, credo! Dezessete...
1198. L: Um dia fui eu a escrever contei as linhas e eram vinte. E depois, agora fizestes mais três, e ainda faltam dezessete, acho eu. (Inclinando-se sobre o texto, começa a contar as linhas que faltam) (S.I.)
1199. B: Ai! Olha, solta! (Chamando a atenção de L). Olha, tem que ter cuidado com isto! (Referindo-se ao gravador)
1200. L: vinte, dezenove, dezoito,... Faltam dezessete, é verdade. (Observando o que já está escrito) Tá bom, anda, continua!

38:20



ir para casa e a pé na floresta
ouviu um ruído do lobo lobo mau

1201. B: À pé na floresta...flo...res...ta... [flores]
1202. L: É melhor você fazer ditado, B.
1203. B: O quê?
1204. L: Não é preciso fazer (S.I.) continuar fazendo... (Fala algo ininteligível e volta a brincar com o elástico, cantarolando)
1205. B: Flores...ta...e... ou...viu...ou...viu...ouviu [flores ta e ouvio]
1206. L: Ouviu...ou... deixa eu ver. (Lendo o que está escrito)
1207. B: Ouviu!
1208. L: (Lendo em voz alta) Ou...tracinho...viu... L ouviu... tá certo...Não! ouviu é com “u”. No final.
1209. B: (Rasura a palavra escrevendo o “u” por cima do “o” [ouviu]) Ouviu...

1210. L: Um ruído.
1211. B: Um ruído?
1212. L: Do Lobo Mau.
1213. B: Ruído: (Escrevendo [um])
1214. L: Do Lobo Mau!
1215. B: Um ruído...é com ó? (Levanta o braço para tirar a dúvida com a professora)
1216. L: Não sei. (S.I.) Cheira muito bem. (Referindo-se ao elástico).
1217. B: (A professora aproxima-se da díade e B pergunta) Professora! Professora, ruído é “u”?
1218. PROFESSORA: Ruído? (B assente com a cabeça) É! Mas é ruído de quê? De barulho? Ou roído de roer?
1219. B: L (As duas alunas falam ao mesmo tempo) De barulho!
1220. PROFESSORA: Tá bem!
1221. B: Ru...i...do... (Escrevendo [ruído])
1222. PROFESSORA: L, me dá cá isso. (Pegando o elástico com o qual L estava brincando)
1223. B: Ruído...do...lobo...lo...
1224. L: Lo...
1225. B: Lobo... [do lobo].
1226. L: ...bo... Mau! maau... parágrafo. Anda! Aqui... e aqui também... lobo (B escreve [mau] depois volta para riscar as palavras já rasuradas anteriormente, que estavam apenas entre parágrafos: [(eCapochin)], [(ape)])
1227. B: É com “o”?
1228. L: Lobo é com “o”, nos dois., e no fim.
1229. B: Ah! Lo...bo...mau...mas... (SI) ponto final. [~~lobo~~ lobo mau.]

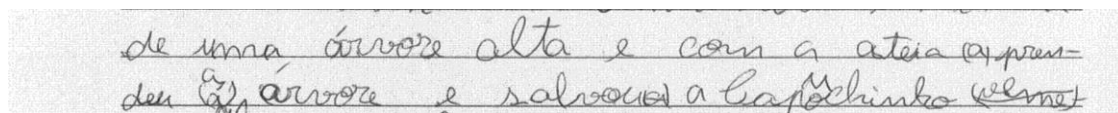
41:22

Mas o homem aranha tá na em cima

1230. L: O... mau... (Lendo o texto escrito)
1231. B: Mas... [Mas]
1232. L: Quatro linhas pra baixo...
1233. B: Que tem?
1234. L: Anda, continua!
1235. B: Quantas linhas agora a tem!?
1236. L: Anda!
1237. B: Mas, o homem aranha, mas... ho...mem... [o ome].
1238. L: Homem é com “h”.

1239. B: Ai (Corrigindo, acrescentando o “h” no início da palavra [home]). Homem, obrigado.
1240. L: Homem aqui é com mê... mem...
1241. B: Homem... (B acrescenta o “m” no final [homem])
1242. L: Aranha...
1243. B: Aranha...
1244. L: Sabe como é que se escreve aranha? Escreve...
1245. B: Aranha?
1246. L: Aranha... (cantarolando)
1247. B: L (Ditando juntas) A... ran... nha... Aran... nha... [aranha] .
1248. L: E agora continua...
1249. B: Aranha...
1250. L: Tava em cima...
1251. B: Ta... [ta] Continue me ditando.
1252. L: Que venha... :: Continua! Anda, continua.
1253. B: (S.I.) Péra! Uma, duas, três, quatro, cinco... (Contando as linhas em voz baixa) Catorze.
1254. L: Péra! Uma, duas, três, quatro, cinco. Assim que temos algumas linhas. Péra, péra, péra, péra, deixa-me contar: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze.
1255. B: Obaa!
1256. L: Bom, vamos, achei que tinha contado mal. Faltam catorze linhas, já podes continuar :: Continua garotaa... para veer... catorze linhas... (Começa a fazer um movimento de abre e fecha com as mãos). Vou fazer isso até tu acabares as catorze linhas.
1257. B: Para de fazer (Bianc referindo-se aos gestos de L com as mãos) (Volta a escrever) Ta... va...[tava] O Homem-Aranha tava em... em...cima!
1258. L: Arranha (gesticulando com a mão referindo-se ao seu nariz) e não (S.I.)
1259. B: Em cima... em cima...cima...ci...ma... [em (s)cima] Aqui, três?

44:05



1260. L: Três linhas. Não, péra, péra, péra. São quatro. Faltam-te catorze... não é?
1261. B: Três.
1262. L: Não, péra, péra. Acaba aqui então, botou-se à espera ::: Deixa-me ver. ::: Estou-te à espera. Estou-te à espera. ::: Anda!
1263. B: Tá, é isso... (B lendo em voz baixa)

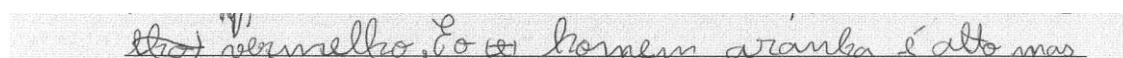
1264. L: Deixa eu ver. Mas o Homem-Aranha. Oh pá, deixa-me ver B! (L puxando o braço de B que a impede de ver a folha).
1265. B: Cuidado com isso! L Mas o Homem-Aranha estava em cima...
1266. L: De uma árvore.
1267. B: (Enquanto B escreve, L cantarolando e fazendo movimentos com as mãos) De...um...a...ár...vo...re... [de uma arvore] Olha o que estás a fazer! (L esbarra no gravador) Ár... vo...re...
1268. L: Árvore, no “a” tem acento.
1269. B: Alta.
1270. L: Acento agudo. Acento agudo no “a”. (Apontando no texto) Ali está. Isso mesmo. (B acrescenta o acento agudo no “a” [árvore])
1271. B: Al...árvore. Al...ta...árvore... L al...ta...alta [alta].
1272. L: (S.I.)
1273. B: Alta... Com... a teia... [com a teia]
1274. L: Tens que ter um final.
1275. B: aprendeu... aprendeu... (escrevendo [a]) prendeu...prende (Rasurando [~~a~~] e escrevendo após [prende]) prende, pren...deu...
1276. L: E com a teia prende?
1277. B: prende ...
1278. L: E com a teia prende... Coooom a teia prende. (Enfatizando o som do “com”)
1279. B: Com a teia prende... a... [a] A corda na árvore (rindo).

46:59

1280. L: O quê?
1281. B: A corda na árvore.
1282. L: Prende a que? A de avião. Quer dizer alguma coisa que há, que é é alguma coisa.
1283. B: a... (Acrescentando o acento [á])
1284. L: É bom perguntar à professora... Êpa, nós devemos perguntar à professora :: à árvore... (B escrevendo [arvore]) Vamos perguntar à professora...À árvore...Há de haver umas árvores...há de haver... uma árvore...
1285. B: À uma árvore...
1286. L: Depois não digas que não te avisei...
1287. B: E à uma árvore... (risos) (Rasurando [(á)] e escrevendo [a] logo acima, depois olha para os lados)
1288. L: Anda! (Olhando para o manuscrito) Põe o acento... (B acrescenta o acento [árvore]) Já pôs?
1289. B: E... [e] cê, sal...[sal]
1290. L: Quando acabas a história? (Olhando para o manuscrito) Faltam-te doze linhas.
1291. B: treze...Doze?
1292. L: Não, faltam-te...

1293. B: Doze...
1294. L: onze, onze... Deixa-me contar. Uma, duas... (Contando as linhas que faltam) É pá, deixa-me contar. (Começam a contar juntas em voz baixa) L uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze... Tá bom. Anda!
1295. B: (Distraído-se por um momento, logo volta à escrever, L se distraí olhando em volta da sala) Sal...vou...sal...vou...a [salvou] Ca...pu...chin...nho... [Capochinho] Ver...ver...ver... (Para de escrever, chamando a atenção de L) Estou a fazer a história toda sozinha! Não me ajudas!

49:24



1296. L: Estás a fazer bem!
1297. B: Ver... me...lho...vermelho [vemelho].
1298. L: Vermelhu...vermelhu...tá vemelho...vermelho (apontando o erro no texto).
1299. B: (S.I.) (rindo) Vemelho... (Rasurando [(vemelho)]) Vermelho...
1300. L: Vermelho... (S.I.)
1301. B: Pois.
1302. L: E ali o tracinho. (L apontando para B rasurar a palavra com um traço na linha de baixo [~~vemelho~~]) Agora escreve.
1303. B: Salvou a capuchinho... (lendo)
1304. L: (S.I.) (L fala algo distraída, mas é ininteligível).
1305. B: Ver...me...lho [vermelho] e...[e]
1306. L: e?
1307. B: Péra... (Acrescentando o ponto final e rasurando “e” [. (e)]) e...
1308. L: (Observando B escrever) Continua... (Bocejando)
1309. B: E...o... (Escrevendo entre o ponto e a rasura [.E o (e)] E o e... (rindo do arranjo entre as letras) E o...
1310. L: o...o... anda!
1311. B: Agora já estou a acabar.
1312. L: (S.I.) Quantas linhas te faltam? Doze. Ai, anda!
1313. B: São muitas! (referindo-se às linhas que faltam)
1314. L: (S.I.) (Cantarolando.)
1315. B: E o homem... [homem] aranha... a...ran..nha...[aranha].
1316. L: Eu sei que tu já vais fazer até aqui. (Falando com B para reduzir o número de linhas a serem escritas).
1317. B: Não, Até aqui já dá. (Apontando no manuscrito)
1318. L: Não, até aqui. (Apontando no manuscrito)
1319. B: Não, até aqui. Tu mandaste fazer até aqui (Apontando no manuscrito);

1320. L: Não, pode fazer até aqui a terceira... (Apontando no manuscrito)
1321. B: Dá para fazer até esta... (Apontando no manuscrito)
1322. L: Faz até esta, B! Deixa-me duas linhas aqui. Pode ser até estaaa (Apontando no manuscrito)
1323. B: Para! (Pousando a caneta na mesa para pegar o lenço no bolso)
1324. L: Pode ser até esta... :: Você que disse mesmo. Naquele dia eu fiz o texto sozinha.
1325. B: Tá bem. (Pega o lenço para assoar o nariz)
1326. L: Tu já feeetz, até aqui. Aqui é de baixo pra cima (apontando para o manuscrito)
1327. B: Já estamos a acabar.
1328. L: Não não, faltam-te uma... (contando as linhas)
1329. B: Vê quantas linhas já fizemos, (Assoando o nariz)
1330. L: (Contando as linhas) Uma duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. Faltam-te nove linhas para escrever até aqui. (Apontando no manuscrito) Olha, estas dão oito, mais esta, nove. Tens mais nove linhas para escrever...
1331. B: Iiiiiiih (parecendo reclamar e assoando o nariz)
1332. L: Faz estas ou não? Escolhe.
1333. B: Faço.
1334. L: Então faz.
1335. B: (Lendo e voltando a escrever) O Homem-Aranha...tem...Homem-Aranha... al... to mas... homem aranha é alto mas...[e alto mas]
1336. L: O Homem-Aranha era...é alto... (lendo)
1337. B: Mas... (Voltando para por o acento [é])
1338. L: E o Homem-Aranha é alto mas? (Questionando a construção sintática)

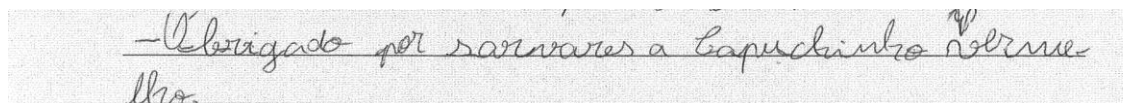
54:00

a (ca) mãe da Capuchinho disse:

1339. B: Mas, a Capuchinho disse: Tens um fato vermelho.
1340. L: Isso não faz sentido nenhum! Mas podes continuar. Aaaaaah :: eu não gosto não. Faltam-te oito linhas pra ficar com sete (falando rapidamente).
1341. B: (Voltando a escrever) A... [a] e agora, e agora? (Pedindo ajuda à L) falta menos. (Começa a contar as linhas) uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete. Faltam sete linhas! (comemorando)
1342. L: Oito, se contares com a de lá. Continua! Mas a...
1343. B: Capuchinho...
1344. L: Deu um murro... na cara. E o mesmo o Homem-Aranha. Mas ficaram...
1345. B: Ca... [ca] ai Capuchinho é maiúsculo. (Rasurando [(ca)])
1346. L: Anda garota!

1347. B: A mãe. A... mãe... [mãe] da... [da]... Ca... Ca...pu...chin...nho... [Capuchinho] disse...di...[di] disse é com sê? Sabes? (Perguntando à L) é com dois sês, disse? É com dois?
1348. L: Sim!
1349. B: Diz é com dois?
1350. L: Siiim. Ponto final. Tu aspira! é o que eu to dizendo.
1351. B: Dis...se...[disse] (Para de escrever, observando outra díade)
1352. L: Acabastes? Já acabastes? Acabastes? (Chama a atenção de B de volta à atividade) E a Capuchinho... (Lendo)
1353. B: Disse! (Acrescentando os dois pontos e o travessão na linha abaixo [: —])
1354. L: Disse...
1355. B: Obrigado. (Falando com a entonação da personagem) Obrigado... Homem Aranha... Obrigado...O... (Olhando em volta distraída)
1356. L: Anda-te (S.I.) (Falando sobre algo relacionado a outra díade)... Para não ser igual a delas... :: podes mudar.
1357. B: O...bri...gado... gado.
1358. L: Tas a mudar...
1359. B: (Continua de onde parou) Obri...ga...do... [— Obrigá] (Para de escrever observando a conversa da professora com outra díade) Mais? (Perguntando à L aparentando não entender a conversa da professora com os outros alunos).
1360. L: Anda! A Capuchinho...(Lendo) Capuchinho. (rindo e apontando o erro para B)
1361. B: Capu...
1362. L: Escreve aqui em cima do “o”, “u”.
1363. B: Eu já fiz aqui o “o” da Capuchinho... (Acrecenta o “u” em cima do “o” e procura o mesmo erro ao longo do texto, fazendo a mesma coisa para corrigir).
1364. L: Continua! Continua a escrita, continua a escrita das outras palavras... (Cantarolando)
1365. B: L!
1366. L: Tá na mesma linha de que elas (referindo-se à outra díade). Continua.
1367. B: Assim... (B ainda corrigindo as palavras “Capuchinho” no texto)
1368. L: Para. Anda. (Pressionando B a continuar escrevendo) Blá blá blá blá blá (S.I) (cantarolando algo) pra salvar a Capuchinho vermelho...

58:40



-Obrigado por salvar a Capuchinho vermelha

1369. B: E o Homem-Aranha é alto mas... a mãe da Capuchinho disse... (Lendo) A mãe da Capuchinho disse...

Obrigado...por...obrigado por... [— Obrigado p]

1370. L: Nós não já tínhamos lido o texto uma vez? Para, B.
1371. B: Por...salvares...[por]
1372. L: A Capuchinho Ver... A minha menina!
1373. B: Sal...va...res... [sarvares]
1374. L: L Salvares... A minha... a minha menina...
1375. B: A Capuchinho...
1376. L: A Capuchinho vermelho...
1377. B: A ...L Capuchinho... [a Capuchinho]
1378. L: Vermelho...
1379. B: Ver...
1380. L: Vermelho. Vermelho, vermelho, vermeeeeeeeelho...
1381. B: Ver...L me... tracinho...L lho... [verme-lho]
1382. L: Nada mal, e continua agora. Continua. Ponto final, põe ponto final!
1383. B: O Homem...
1384. L: Põe o ponto final, põe o ponto final! (B Acrescenta o ponto [.])

01:00:04

1385. B: Podes?
1386. L: À frente não, parágrafo!
1387. B: Parágrafo?
1388. L: Anda! (Ambas observando a conversa da professora com a outra díade) Anda, anda! Vai B!
1389. B: Mas...
1390. L: Deixa eu ver quantas linhas faltam pra chegar à terceira... Faltam uma...
1391. B: (Ambas contando) L duas, três, quatro, cinco, seis.
1392. L: Aí, seis! Até aqui são seis (apontando para o manuscrito).
1393. B: Nããããoooo! Não é que tu tinha que deixar três (Apontando para as linhas restantes)
1394. L: Continua! (Pressionando B a continuar a escrita)
1395. B: (Contando as linhas) Uma, duas, três, quatro, cincoooo! (Comemorando)
1396. L: Anda! Anda... (pressionando B à escrever).
1397. B: Mas já fizemos mais aqui.
1398. L: Andaaa... ::: Faz parágrafo. Já temos os parágrafo.
1399. B: A mãe da Capuchinho...
1400. L: Um, dois... dois parágrafos. Já temos dois parágrafos. Anda! (S.I.) a caneta não te cobre...
1401. B: A mãe... A... mãe... [A mãe] Da... [ta] Capuchinho... Ca... pu... chin... nho... Capuchin... nho...

[Capuchinho] Ver...me... lho [vermelho]

1402. L: Já acabaste?

1403. PROFESSORA: (Falando com a turma inteira) Ô minha gente, Ca...pu...chinho, é com “u”, no “pu”, ou com “o”?

1404. ALUNOS: (Em uníssono) Uuu.

1405. PROFESSORA: É que eu tenho visto em vários grupos, Ca...”pó”...chinho! (Entonando o ‘po’)

1406. B: (Falando com L) O meu tem “u”. O meu agora já botei “u”

1407. PROFESSORA: Ca...pu...chinho! E se é o nome de uma personagem, é Capuchinho Vermelho! Se é nome de personagem tem que ter os dois nomes. Maiúscula!

1408. L: (Falando com B) Anda!

1409. B: Vermelho e agora... o ‘vermelho’ tá mal!

1410. L: Deixa eu ver se está, vermelho! (Ambas procurando “vermelho” no texto para corrigir). Tá beeeem.

1411. B: É com maiúscula! (B procura e acrescenta a letra “V” maiúscula acima de todas as palavras “vermelho” que encontra)

1412. L: Vermelho... Já escrevestes em todas ::: É pra por pra cá (falando e olhando o manuscrito enquanto B procura mais palavras ‘vermelho’ no mesmo). Anda, anda, anda! Anda B! Já estou farta de esperar! :: Enquanto tu acabas aí (S.I) ::: Quando que acabas o final? (Olhando para o manuscrito).

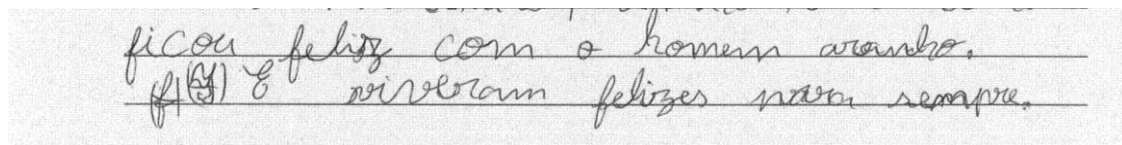
1413. B: (Terminando de corrigir as palavras “vermelho”) Pera, ainda faltam quatro.

1414. L: A mãe, dá Capuchin (lendo o manuscrito).

1415. B: A mãe da Capuchinho Vermelho...

1416. L: Tá ali lá. Eu vou (Pegando a caneta de B) Não, só pode escrever tu! É que é uma perninha, que eu não posso escrever. Mas, uma peninha, uma perninha...mais para cima. :: Da Capuchinho... (B rasurando [~~ta~~] e escrevendo [da] logo ao lado) Anda! A Capuchinho...Vermelho ficou muito feliz para sempre. (Falando rapidamente) Ficou muito feliz para sempre, anda!

01:04:33



1417. B: Fi...cou...[ficou] Feliz...fe...liz...[feliz] com... [com]

1418. L: Feliz é com “z” no final!

1419. B: O quê?

1420. L: É com “z” no final.

1421. B: (Voltando para corrigir, escreve o “z” por cima do “s” [felisz]) (S.I.) com...o [com o]

1422. L: Ficou feliz com o...(Lendo) Homem-Aranha.

1423. B: Ho...mem... [ho]
1424. L: Homem-Aranha e a sua filha! Ho...mem... Aranha. Aranha e a sua filha.
1425. B: Homem...[homem] Aranha...A...ran...nha... [aranha]
1426. L: (Lendo) E a mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha... e com... e
1427. B: fi... [f] Ai! (Rasurando [(f)])
1428. L: Eee...
1429. B: Eee.. (Escrevendo [F]) Êpa. Ai não! (Rasurando [(F)])
1430. L: Eee... com minúscula...
1431. B: E... [E]
1432. L: E...aranha... (Lendo)
1433. B: Viveram!
1434. L: Não, e com a sua filha!
1435. B: Porque ele... (Tentando argumentar)
1436. L: Ok, ok! Anda! Eee...
1437. B: Viveram...vi... de vaca... vi... ve...ram... [E viveram]
1438. L: (Debruçando-se sobre o manuscrito para ler) Espera, ficou: A mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha e viveram felizes para sempre.
1439. B: Fe...li...
1440. L: Com Zê, Zê, Zê! (Falando com ênfase).
1441. B: Felizes... [felizes]
1442. L: Para sempre.
1443. B: Pa...ra...sem... [para]
1444. L: Sempre!
1445. B: Sê de sapo!
1446. L: Sem...pre... (Falando com ênfase)
1447. B: Sem... pre. [senpre]
1448. L: É com o “me”, não é com “nê”. Não é com “nê”, é com “mê”!
1449. B: (Escrevendo o “m” por cima do “n”) Sempre! [sempre]
1450. L: Ponto final! (B acrescenta o ponto final [.] e levanta o braço, para chamar a professora) Não! Vamos ler, B! Deixa-me ler uma vez.
1451. B: Não, eu leio! (Pegando o manuscrito de L)
1452. L: Olha, falta o título, falta o título! O Capuchinho Vermelho, o Homem-Aranha e o Lobo Mau.

01:07:33



1453. B: Está a falar de novo.
1454. L: Anda! Escreve o tí-tu-lo! (Impaciente com B)
1455. B: A...[A]
1456. L: Escreve o títuloo... (Cantarolando)
1457. B: A Ca...
1458. L: Capuchinho Vermelho!
1459. B: Ô pá! Olha o que estás a fazer! (Reclamando com L)
1460. L: Anda! Eu que estou aqui a tua espera.
1461. B: Ca...pu...chin...nho...
1462. L: Põe o título logo.
1463. B: A capuchinho e o... [Capuchinho]
1464. L: Aí eu to te esperando e tu ainda não fizeste B. Tan-to fizeste. (B ajeita o crachá de L).
1465. B: E a Capuchinho... e o Homem...
1466. L: Já acabastes?
1467. B: (continuando a escrever enquanto dita para si) Mem... Aranha... A Capuchinho e o Homem-Araanha!
[e o homem]
1468. L: A Capuchinho e o Homem-Aranha... com...
1469. B: Não cabe.
1470. L: Com o Lobo Mau...Com o Lobo Mau...
1471. B: Mas como é que eu vou escrever o Lobo Mau? (Questionando L devido à linha que já terminou)
1472. L: Com o Lobo.
1473. B: Como é que vai caber?
1474. L: Opá. Se botasse o título um cadinho mais para lá...
1475. B: E agora?
1476. L: Faz com outra linha e se a professora achar que o título não cabe aí como é que vai ser? (questionando sobre o título que não coube numa única linha)
1477. B: A Capuchinho, Homem Aranha... e o Homem a...ran...nha... com (Escrevendo com a letra bem pequena para caber na linha [aranha com])...o...Lobo...
1478. L: Não, não escrevas o Lobo Mau, escreves só lobo. O Lobo. (B escrevendo [o lobo] logo acima da linha)
1479. B: Tá! (levantando a mão imediatamente)
1480. L: Não, lê B! Ler, reler e voltar a ler, é o que a professora diz. Ler, reler e voltar a ler.

01:09:53

1481. B: Tu lê's o título!

1482. L: (Lendo) A Capuchinho e o Homem-Aranha com o Lobo.
1483. B: Era uma vez...
1484. L: Uma menina! Uma menina. Era uma vez uma meninaa... (B acrescentando [uma] na primeira frase)
Eu escrevo esse pedaço aqui! (L tenta pegar a caneta de B, mas desiste).
1485. B: Uma me...
1486. L: menina...
1487. B: ...menina chamada Capuchinho Vermelho que tava para ir para casa à pé, na floresta. Ai, floresta...
(Rasurando acrescentando o [ta] em [flores] [floresta ta])... Floreeesta.. Floresta..
1488. L: ...e ouviu
1489. B: Floresta...
1490. L: E...
1491. B: Está o erro! (Rasurando [floresta ~~ta~~])
1492. L: Ahh! Estou aqui à espera!
1493. B: Floresta... e ouviu um ruído do Lobo Mau.
1494. L: Lobo Mau...Agora sou eu, agora sou eu. Agora sou eu! Deixa-me (Pegando o manuscrito para ler)
Mas o Homem-Aranha...tava em cima de uma árvore alta e a prendeu a à arvore e salvou a Capuchinho Vermelho. Salvou e depois a... Savooooou a (Apontando o erro para B corrigir)
1495. B: Salvou a... a Capuchinho... (Corrigindo [salvou~~a~~ a]) Salvou a Capuchinho...
1496. L: Sou eu, sou eu! Onde é que eu estava? Ah...(Voltando a ler) Salvou a Capuchinho Vermelho. Agora és tu. Agora és tu, Agora és tu! (Falando para B ler o último parágrafo)
1497. B: E o Homem-Aranha... não... mas tu já não lestes essa? (Perguntando à L) Ah não...é...(Voltando a ler) E o Homem-Aranha. A...ran..nha é alto mas a mãe...
1498. L: Era alto...eu disse era alto. Mas não tem sentido!
1499. B: É alto!
1500. L: Não tem sentido B... Pronto, Anda! Anda! (Pedindo para B voltar a ler)
1501. B: Era...É alto...mas... mas a mãe da Capuchinho disse: Obrigado por salwares a Capuchinho Vermelho.
(Passando a leitura para L) Agora és tu.
1502. L: E a mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha. E viveram felizes para sempre.
Vamos chamar a professora! (B Levanta o braço sinalizando à professora que já terminaram, elas ficam esperando por um tempo até a professora vir à mesa)

01:14:06

MOMENTO 5 - LEITURA PARA A PROFESSORA

1503. PROFESSORA: (Falando com a turma) Eu fico triste às vezes, com certos grupos que eu sei que tem muito mais pra mostrar. Mas pronto, há dias e dias. (Aproximando-se da díade) Já acabaram? (B assente)

com a cabeça) Já leram, releram, fizeram todas as mudanças que era preciso? Então lê, estou a ouvir.

1504. B: A Capuchinho

1505. PROFESSORA: Não estou a ouvir.

1506. B: (Levantando a voz) A Capuchinho e o Homem-Aranha com o...

1507. L: Lobo.

1508. B: Lobo. Era uma vez uma meninas chamada Capuchinho Vermelho que tava para ir para casa a pé na floresta e ou...

1509. L: ...viu

1510. B: ouviu um ruído do Lobo Mau do Lobo Mau... L (L lendo junto) Mas o Homem-Aranha tava em cima de uma árvore alta e com a teia prendeu a árvore :: árvore e salvou. Salvou a Capuchinho Vermelho. E o Homem-Aranha é alto, mas a mãe da Capuchinho disse: Obrigado por salvares a Capuchinho Vermelho. A mãe ::: A mãe da Capuchinho Vermelho ficou feliz com o Homem-Aranha e viveram felizes para sempre.

1511. PROFESSORA: Não há mais nada?

1512. B: Não.

1513. PROFESSORA: A tratar? Tá terminado mesmo?

1514. B: Sim!

1515. PROFESSORA: É para finalizar? (Ambas assentem com a cabeça positivamente).

01:16:23

(Término da produção do texto. A professora finaliza com a caneta e recolhe a folha da díade enquanto as alunas conversam e comemoram por serem as primeiras a terminar o manuscrito)

MOMENTO 6 – DESENHO

01:16:53

(A professora entrega duas folhas e os lápis de cor para as meninas, pedindo para que elas ilustrem a história. Elas desenharam enquanto conversam. A maior parte do diálogo é ininteligível)

01:30:34

(Mayara chega para desligar os equipamentos, mas avisa que elas podem continuar desenhando)

01:33:20

(Término da filmagem)